

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

Дубасенюк О.А.

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ**

*Навчально-методичний
посібник*

Житомир, 2016

УДК 378.01.
ББК 74.202.4

*Рекомендовано засіданням кафедри педагогіки ЖДУ імені
Івана Франка (протокол засідання кафедри педагогіки,
№17 від 12 травня 2016 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Щербак О.І., член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор, директор Київського
професійно-педагогічного коледжу ім. А. Макаренка;

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН
України

Дубасенюк О.А. **Д79** Методологія та методи науково-
педагогічного дослідження: навч.-методичний
посібник. – Житомир: Полісся, 2016. – 256 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлено сутність наукового і педагогічного пізнання, особливості науково-педагогічного дослідження, обґрунтовано методологічні підходи до підготовки майбутніх педагогів, проаналізовано теоретичні та емпіричні методи, організацію науково-педагогічного дослідження.

Посібник адресовано викладачам та студентам вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей, широкому загалу освітян.

УДК 378.01
ББК 74.202.4

© О.А. Дубасенюк, 2016

ЗМІСТ

Передмова	6
I. Наука як система знань. Особливості процесу наукового та науково-педагогічного пізнання	9
1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки	11
1.2. Сутність процесу наукового пізнання.....	14
1.3. Принципи наукових досліджень.....	15
1.4. Особливості та види наукового дослідження	18
1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження.....	21
1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.....	30
1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання	31
2. Методологія педагогічного дослідження	36
2.1. Сутність методології наукових досліджень.....	37
2.2. Функції методології науки.....	38
2.3. Рівні методології науки.....	41
2.4. Методологічні засади проблеми людино-центризму.....	46
2.5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення	55
3. Сучасні наукові підходи у педагогічному дослідженні.....	64
3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні	65
3.2. Загально-методологічні наукові підходи	67
3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію	76
3.4. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.....	88
3.5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності	94
3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи.....	97
3.7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.....	106
3.8. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.....	110

4. Методи науково-педагогічного дослідження	116
4.1. Основи учіння про методи дослідження.....	118
4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження	121
4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження	124
4.4. Принципи використання методів науково- педагогічного дослідження	125
5. Теоретичні методи науково-педагогічного дослідження.....	128
5.1. Характеристика теоретичних методів науково- педагогічного дослідження	129
5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання.....	143
5.3. Основні підходи до використання методу «кейс- стаді»	147
6. Емпіричні методи науково-педагогічного дослідження.....	153
6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.....	154
6.2. Опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод	161
6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування	171
6.4. Педагогічний експеримент	176
6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.....	178
6.6. Критерії правильності вибору методів науково- педагогічного дослідження	180

7. Організація і проведення педагогічного дослідження.....	184
7.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.....	185
7.2. Організація науково-педагогічного дослідження.....	188
7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.....	192
7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження.....	196
7.5. Етичний аспект дослідження.....	199
8. Вибрані аспекти проблеми науково-педагогічного дослідження.....	202
8.1. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень.....	202
8.2. Дослідження факторів продуктивності професійної педагогічної діяльності як провідний напрям Житомирської наукової школи.....	229
9. Додаток	240
9.1. Питання до заліку	240
9.2. Контрольна робота	242
9.3. Варіанти наукових проектів	252

Динамічні процеси сучасного світу вимагають від педагога постійної готовності проводити різного роду дослідження у постійно змінюючих обставинах зростання особистості. Відповідно, науково-педагогічна діяльність повинна носити перетворювальний характер і бути спрямована на виявлення, попередження та вирішення актуальних проблем освіти і виховання дітей та молоді.

Майбутнім педагогам необхідно володіти дослідницькими вміннями, що сприяють успішному вирішенню педагогічних ситуацій, від яких, може залежати майбутнє дитини. Тому, вивчення дисципліни «Методологія та методи психолого-педагогічного дослідження» необхідно для формування у майбутнього фахівця готовності до дослідницької діяльності.

Методологічне становлення в процесі наукових пошуків – базова динамічна процесуальна характеристика дослідника.

Водночас – це процес набуття методологічної культури науковця, який передбачає оволодіння ним фундаментальними базовими знаннями, законами та закономірностями, гнучкими дослідницькими вміннями та навичками, що ґрунтується на сучасних тенденціях/викликах, природничо-наукових та гуманістичних традиціях наукових підходах та принципах.

Такий підхід дає можливість досліднику сформувати цілісну/холістичну картину світу, знайти сенс життя, усвідомити і виконати свою життєву місію і зробити значний внесок у розбудову суспільства, науки, культури. освіти.

Методологічне становлення дослідника – це процес поступового наукового зростання молодого науковця у процесі наукового пошуку від початкових неусвідомлених розрізнених знань і практичних дій до диференціації, систематизації і концептуалізації наукових знань, дослідницьких умінь та навичок, до акмедосягнень в науковій, особистісній і професійній сферах, що дає можливість науковцю стратегічно мислити, оперативно (професійно) діяти в нестандартних ситуаціях та створювати власне концептуальне бачення проблеми (концептуальну модель), якісний духовний продукт,

вибудовувати стратегію і тактику дослідження, закономірності подальшого наукового пошуку, здійснити значний вплив на розвиток науки в країні.

Результатом методологічного становлення дослідника є розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

Навчально-методичний посібник орієнтує майбутніх магістрантів у процесі вивчення дисципліни «Методологія та методи педагогічного дослідження» на вирішення наступних завдань:

- розвивати концептуальне педагогічне мислення;
- формувати навички самостійної аналітичної та пошукової діяльності;
- оволодівати методиками підготовки та проведення науково-педагогічних досліджень;
- розвивати здатність до рефлексії, що сприяє прагненню до особистісного та професійного зростання майбутнього педагога;
- оволодіти основами методологічної культури.

Майбутні магістри під час вивчення педагогічної дисципліни «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження» мають також оволодіти категоріально-понятійним апаратом філософії освіти та педагогіки, сучасними концепціями гуманітарного знання та концептуальними засадами освіти, сучасними орієнтирами розвитку освіти, теоретичними основами організації науково-дослідницької діяльності, знаннями щодо визначення актуальних педагогічних проблем та способів їх вирішення.

Важливо навчитися здійснювати визначення і структуру доказів, оволодівати різними видами наукової полеміки. Молоді дослідники мають оволодіти сучасними методами наукового дослідження у педагогічній сфері, а також способами осмислення і критичного аналізу наукової інформації; самостійно набути нові знання і вміння за допомогою інформаційних технологій і використовувати їх у практичній діяльності, у тому числі і в нових областях знань, що пов'язані з педагогічною діяльністю; розширювати і

поглиблювати свій науковий світогляд; набути навички вдосконалення і розвитку свого наукового потенціалу; оволодіти методами встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічному дослідженні, вміннями здійснювати міждисциплінарні дослідження.

ТЕМА 1. НАУКА ЯК СИСТЕМА ЗНАНЬ. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАУКОВОГО ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

МЕТА: засвоїти сутність наукового пізнання та особливості науково-педагогічного пізнання, завдання педагогічної науки; ознайомитися із науковою діяльністю у ВНЗ; проаналізувати зміст і напрями сучасних науково-педагогічних досліджень.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у студентів мотивації саморозвитку наукової компетентності, прагнення активно займатися науково-дослідницькою діяльністю, усвідомлення її провідної ролі у професійно-педагогічній підготовці.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: державні документи про освіту, наукову діяльність, опорні схеми, моделі, презентація, зразки наукової продукції, тест контролю знань, програми науково-практичних конференцій, симпозіумів, читань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: наука, наукове пізнання наукознавство, наукові знання, науково-педагогічного пізнання, фундаментальні дослідження, прикладні дослідження, науково-дослідницька діяльність вишу, наукова школа.

План

- 1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки.
- 1.2. Сутність процесу наукового пізнання.
- 1.3. Принципи наукових досліджень.
- 1.4. Особливості та види наукового дослідження.
- 1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат та логіка педагогічного дослідження..
- 1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.
- 1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання.

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. Шлях освіти. 2004. – №1.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
7. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
8. Общие основы педагогики // Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – 390 с.
9. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолук І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Навчальний посібник. – К.: Вид-тво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 256с.,
10. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
11. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
12. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність процесу наукового пізнання.
2. Поясніть функції наукового пізнання.
3. Обґрунтуйте специфіку науково-педагогічного пізнання.
3. Охарактеризуйте категоріальний апарат наукового дослідження.
4. Дайте визначення і проаналізуйте поняття "науково-педагогічне пізнання".
5. У чому проявляється наукова компетентність педагога?

6. Окресліть етапи процесу наукового пізнання.
7. В чому сутність науково-педагогічного дослідження ? 8. Проаналізуйте особливості наукової діяльності у ВНЗ.
9. Розкрийте форми студентської наукової роботи.

1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки.

Наука – багатогранна і складна категорія. Вона визначається як система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність; як одна з форм суспільної свідомості. Наука постає найвищим ступенем розумового розвитку людини, вершинним і найбільш специфічним досягненням людської культури. Розвиток науки сприяє стану стійкої рівноваги, стабілізації, усталеності світу у сприйнятті й мисленні людини.

Наука завжди розвивається у конкретних історичних умовах, які зумовлюються передусім рівнем розвитку суспільства. Властиві йому засоби виробництва і технології ставлять перед наукою конкретні завдання, створюють можливості реалізації її досягнень. Історії відомо чимало прикладів, коли суспільні відносини гальмували розвиток науки, перешкоджали використанню її відкриттів. У свою чергу, досягнення науки, технічний прогрес сприяють розвитку суспільства.

На початковому етапі розвитку науки ставилися обмежені завдання: допомога людям осмислити й усвідомити певні явища оточуючого середовища, розширити їхній світогляд, збагатити уявлення про світ. Проте пояснювальна функція науки не могла бути зреалізована повною мірою. З багатьох питань, що виникали у житті, у суспільній практиці, не було достатніх знань. Існували лише припущення, здогади, які змушували вчених шукати відповіді на поставлені запитання. Поступово відбувався процес накопичення знань, які вдосконалювалися й уточнювалися.

Наука все активніше входила в життя людей, сприяла розвитку виробництва, осмисленню життя, перетворюючись із споглядального на активний чинник виробництва.

У процесі історичного розвитку наука трансформувалася на продуктивну силу і важливий соціальний інститут, який впливає на державне, соціальне і громадське життя. Поняття „наука” охоплює як діяльність, спрямовану на отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – суму здобутих за певний час знань, сукупність яких створює наукову картину світу.

Наука як діяльність постає процедурою узагальнення реальності, а наука як система знань – це сукупність узагальнюючих суджень. У першій своїй іпостасі вона завжди дорівнює собі, у другій – постійно перебуває у розвитку.

Наука – це вид людської діяльності, спрямований на здобуття нових знань про об'єктивні закони природи, суспільства і мислення. Результат цієї діяльності – **знання**. Вони відтворюють у свідомості людини об'єктивну дійсність і є основою наукового розуміння світу. За словами англійського філософа Ф. Бекона «знання – це сила».

Сфера діяльності науки безмежна. Кожна група природних явищ, кожна фаза суспільного життя, кожна стадія розвитку у минулому і сьогоденні становлять матеріал для науки. Відповідно виокремлюються галузі наукових знань: природничі, суспільні, технічні, економічні тощо.

Процес руху людської думки від незнання до знання називають науковим **пізнанням**. Діалектика процесу пізнання полягає у суперечності між обмеженістю наших знань і безмежною складністю об'єктивної дійсності.

Розкриваючи закономірності існування і розвитку явищ реального світу, наукове пізнання тим самим створює надійну основу розуміння їх сутності й практичного використання. Класичний метод пізнання базується на тому, що критерієм істинності знання є суспільна практика. Місія науки – бути джерелом підтверджених знань, які можна використати у різних сферах практичної діяльності людей. Практика є основою і рушійною силою наукового пізнання.

У пізнавальному процесі взаємодіють суб'єкт зі своїм прагненням нових знань і об'єкт як першоджерело знань. Суб'єкт

вибирає об'єкт, спрямовує на об'єкт свої пізнавальні здібності і відтворює його у своїй свідомості у формі загального уявлення, чуттєвого чи раціонального образу. Об'єкт, у свою чергу, вимагає адекватних своїй природі засобів відтворення і визначає зміст уявлень та образів. Від того, наскільки повно образ відтворює об'єкт, знання може бути абсолютним (повний збіг) чи відносним (неповний збіг).

Суб'єкт намагається отримати абсолютне, істинне знання. Проте через якісні зміни і самого об'єкта, і свідомості суб'єкта уявлення про об'єкт, його образи постійно уточнюються, змінюються, замінюються новими. Наукова істина пізнається з певною мірою наближення, вона відносна і тимчасова. Розвиток науки – це складний творчий процес пошуку істини, кожний наступний крок якого спирається на попередній. Роль успадкованих знань підтверджує відомий вислів І. Ньютона про те, що він бачив далі своїх попередників лише тому, що стояв на плечах гігантів.

Наука передбачає процес набуття нового знання і результат цього процесу (систему об'єктивних знань, що адекватно відображають реальність). Вона наділена суттєвими ознаками, що принципово відрізняють її від інших можливостей пізнання світу. Наука є об'єктивною, оскільки має апарат дослідження та певні схеми доказів, здатна відрізнити істинне знання від помилкового або суб'єктивного. Наука прагне до пізнання внутрішньої сутності явищ і до побудови системи знань, на противагу об'єктивному емпіричному знанню, отриманому на основі практичного досвіду, яке описує лише зовнішні аспекти явища.

Систему наукових знань утворюють виявлені факти, їх поняттєвий, якісний і кількісний опис, а також емпіричні закономірності, що були встановлені шляхом їх аналізу¹.

Сьогодні **поняття „наука”** охоплює всі сутнісні аспекти, що характеризують її сучасний рівень і стан:

- а) учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією і досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;
- б) наукові установи, їхнє обладнання;
- в) методи науково-дослідної роботи;

¹ Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. – К Академвидав, 2005. – 208 с. – С.5-7.

г) наукові поняття і категорії;

д) систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, або засобом чи результатом наукового виробництва.

Наука перестає бути долею одинаків. Її сфера охоплює усе більшу кількість людей, виникає необхідність обміну ідеями.

Науку як систему відрізняє цілісна єдність кількісного та якісного накопичення наукових знань, процес формування зв'язків між ними. Процес накопичення таких знань називається науковим пізнанням.

Системність науки реалізується становленням та розвитком її як окремого соціального інституту, що об'єднує інтелектуальний потенціал суспільства.

Сучасна наука виконує у суспільстві такі **функції**:

- **соціальної пам'яті** як збереження, накопичення та трансляції досвіду попередніх епох;

- **гносеологічну**, що забезпечує суспільству необхідні знання;

- **нормативну**, що встановлює, організує та регулює відносини між науковими структурами за допомогою системи норм, правил етики;

- **комунікативну**, що реалізується за допомогою наукової мови як зрозумілого та важливого засобу спілкування;

- **аксіологічну** (ціннісну), що формує в суспільстві ціннісні орієнтації, які спрямовують результати наукових відкриттів на благо людства;

- **креативну** (творчу), що реалізується за допомогою створення потужного інтелектуального потенціалу людства;

- **виховну**, що дозволяє підвищити рівень освіченості у суспільстві.

1.2. Сутність процесу наукового пізнання

Мета сучасної науки – пізнання законів розвитку природи і суспільства, їх вплив на предмети та явища, їх властивості та відношення, що здійснюється за допомогою логічного та абстрактного мислення.

Процес наукового пізнання передбачає накопичення

фактажу, що підлягає систематизації та узагальненню за допомогою понять, категорій критеріїв. Поняття є вищою формою прояву думки і відображають предмети та явища світу в їх конкретних та загальних ознаках, за допомогою яких і створюється система наукового знання. Наукові знання являють собою систему взаємозалежних понять, що відбивають закономірний процес розвитку природи та суспільства.

Розвиток системи наукових знань, її удосконалення, систематизація та апробація проводяться за допомогою наукового дослідження. Вивчати, вести науковий пошук – це відкриття, де не останню роль відіграють інтуїція, індивідуальність пошуковця, досвід.

Пошук, що спирається як на емпіричний фактаж, так і науковий факт, передбачає застосування різних методів наукового дослідження та призводить до узагальнень на типологічному рівні називається науковим. Він завжди спрямований на підвищення рівня наукових знань, на відкриття нових законів природи, пов'язаний із новими оригінальними ідеями.

1.3. Принципи наукових досліджень.

Принцип (від лат. – основа) – базове поняття, логічне вираження процесу пізнання, основна ідея, що пронизує систему знань і встановлює субординацію цього знання.

До загальнонаукових принципів дослідження належать: об'єктивності, історизму, принцип сходження від абстрактного до конкретного, взаємозв'язку історичного та логічного, загального зв'язку та розвитку, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний (пізнавальний), та ін. Стисло проаналізуємо сутність кожного з окреслених принципів.

Принцип об'єктивності. Дослідження має бути абсолютно безпристрасним. На його проведення не повинні впливати загальні уявлення про природу досліджуваного об'єкта; симпатії або антипатії, власний настрій чи стан. На жаль, цей принцип дуже часто порушується особами, які не мають спеціальної підготовки для проведення досліджень та відсутніми необхідними елементами самоповаги в своїй

професійній самосвідомості і практичними навичками коректного поводження з респондентами.

Принцип розвитку й історизму дає можливість вивчити будь-яке явища з погляду того, як воно колись виникло, які головні етапи у своєму розвитку проходило, чим стало в цей час і чим буде в майбутньому. Діалектичний розвиток предмета характеризується спрямованістю, послідовністю, незворотністю, збереженням досягнутих результатів, наступністю, запереченням. Відповідно до історизму соціальні явища характеризуються закономірним, спрямованим і незворотним розвитком, прогресивною тенденцією, боротьбою внутрішніх протиріч на кожному конкретно-історичному етапі.

Принцип сходження від абстрактного до конкретного. Рух від абстрактного до конкретного в пізнанні означає сходження від неповного, часткового, фрагментарного до більш повного, цілісного і всебічного знання. Термін сходження фіксує ту обставину, що всі попередні поняття в русі не втрачаються, а зберігаються, входять у згорнутому вигляді в наступні.

Принцип співвідношення логічного й історичного є складним й охоплює ряд моментів. По-перше, логічне є уявне відображення історичного, а історичне є реальним процесом. Отже, це і є співвідношенням уявного і реального. Проте в логічному мисленні відображається не будь-яке історичне явище, а тільки те, що закономірне і не втрачається, а зберігається у процесі історичного розвитку, виступає як співіснуюче в сучасному, тоді як історичне явище відображається будь-яке, у тому числі й випадковий перебіг подій і явищ послідовно у часі. Звідси випливає, що **друге** співвідношення логічного й історичного представлене як співвідношення співіснування і перебігу в часі.

Загальнодіалектичний принцип загального зв'язку й взаємодії є основним. У цьому принципі відображається матеріальність світу, що обумовлює зв'язок усього з усім, у тому числі й між різними формами руху матерії; в основу цього принципу покладено матеріальна єдність світу. Під зв'язком О.Г. Спіркін розуміє загальне вираження залежності між явищами, відображення взаємозумовленості й існування, а

також їхнього розвитку. Застосування принципу загального зв'язку й взаємодії дозволяє пізнавати предмет однієї науки у взаємозв'язках і взаємодії із предметами інших наук, і в той же час є можливість відокремити його від суміжних предметів, досліджувати відносно обособлено й конкретно.

Принцип причинності. Він пов'язаний із принципами загального зв'язку й розвитку, проявляється в одному з найважливіших видів зв'язку, зокрема генетичного зв'язку явищ, у якій одне (причина) за певних умов породжує інше (наслідок). Причинність як принцип пізнання дозволяє побачити загальність явищ, неминучість породження одних іншими й так - нескінченно. Характеристикою причинності є зв'язок згодом і із взаємодією, принцип причинності означає, що психічні явища, процеси й стани людини, психологія соціальних груп у сфері, є вторинними утвореннями, причинно-обумовленими об'єктивною дійсністю, і відбиттям цієї дійсності.

Термінологічний принцип передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на основі якої ґрунтується дослідження. Вирішити це завдання допомагає метод термінологічного аналізу і метод операціоналізації понять.

Пізнавальний, або когнітивний, принцип пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання і є методологічною базою для багатьох наук; особливо ефективний у вивченні динаміки науки та її співвідношення з суспільством, в обґрунтуванні провідного значення знання в поведінці індивіда. Слід мати на увазі, що для аналізу формування знання необхідне вивчення практичної і теоретичної діяльності людини у співвідношенні з її соціальним аспектом. У центрі досліджуваних проблем знаходиться людина як член соціуму, представник етносу, психологічний суб'єкт, мовна особа, комунікант.

1.4. Особливості та види наукового дослідження

Наукове дослідження є специфічною формою процесу пізнання, таким систематичним і цілеспрямованим вивченням об'єктів, в якому використовуються засоби і методи наук і яке завершується теоретичною систематизацією знань про об'єкти вивчення. Процес наукового пізнання складається з пізнавальної діяльності людей, засобів пізнання, його об'єктів і знань (С.У. Гончаренко).

Інша позиція представлена у наукових працях О.С. Падалка, А.С. Нісімчука, І.О. Смолюка, О.Т. Шпак. Вони визначають методологію наукового пізнання як систему знань про вихідні положення педагогічної технології, яка вміщує такі аспекти: а) обґрунтування і структуру наукової теорії на основі узагальнення емпіричних фактів; б) опора на принципи та методи одержання наукової інформації про створення теорії відповідно до розвитку науки і державності України. У межах розвитку теорії педагогічної технології наукова методологія передбачає: а) вчення про структуру і функції наукового знання; б) обґрунтування вихідних, фундаментальних, загальнонаукових положень (на основі гіпотез, концепцій, фактів, педагогічних закономірностей); в) вчення про методи наукового дослідження та обґрунтування практичного досвіду підготовки висококваліфікованого спеціаліста у виші, здатного організувати виховний процес ².

За цільовим призначенням виокремлюють такі види наукових досліджень:

- **фундаментальні**, що мають найвищий ступінь невизначеності, результатом яких є відкриття нових явищ та законів природи, розширення наукових знань суспільства та їх застосування в практичній діяльності;
- **прикладні**, що передбачають пошук нових, або удосконалення вже відомих явищ та законів природи, мета яких — використання одержаних результатів у практичній діяльності людини та суспільства.

Наукове дослідження поділяють на **два етапи**: емпіричний та теоретичний.

² Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Вид-тво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995.- 256с. – С. 138

Емпіричний етап пов'язаний із отриманням та первісною обробкою матеріалу, процесом накопичення фактів, описом мовою науки, класифікацією за різними критеріями та виявленню основної залежності між ними. Під час такої роботи дослідник повинен:

- описати кожний факт термінами науки, у межах якої ведеться дослідження;
- відібрати з усіх фактів типові, найбільш вживані;
- класифікувати факти за їх сутністю, з'ясувавши наявні зв'язки між відібраними фактами.

Теоретичний етап дослідження пов'язаний із глибоким аналізом наукового фактажу, перевіреного, усвідомленого та зафіксованого мовою науки, проникнення у суть явищ, формулювання його в якісній та кількісній формі, обранням його в якісній та кількісній формі, обранням принципу дії та рекомендацій щодо практичного впливу на ці явища.

Між двома етапами дослідження є **постановка проблеми**, що означає:

- визначення того, що є невідомим і потребує доведення;
- формулювання питання, що відображає основний зміст проблеми, та обґрунтування його важливості для науки;
- виокремлення окремих завдань, послідовність їх вирішення та методи, що при цьому застосовуються.

Наукове дослідження рухається від емпірики до теорії, а від теорії — до практики, що її перевіряє. Цей процес включає певні стадії та характерні форми, у яких існує та розвивається наукове знання, зокрема отримання, опис фактів та постановки наукових проблем, висунення гіпотези, нової ідеї, положення, формулювання теорії та органічне включення до неї доказових положень.

Теорія (грецька *theoria* – розгляд, дослідження) – форма достовірного наукового знання про дійсність, що являє собою систему понять, тверджень, доказів, дає цілісне уявлення про закономірності та зв'язки у суспільстві. **Наукова теорія** як система характеризується: предметністю; адекватністю об'єктивній дійсності; конкретністю; інтенсивністю та достовірністю. **Структура наукової теорії** включає:

- *факти* – знання про об'єкти або явища, вірність яких доведена;

- *категорії* – загальні та фундаментальні поняття, що відображають найбільш суттєві, загальні якості явищ дійсності;
- *аксіоми* – істинні положення, що приймаються без логічного доказу, в силу їх безпосередньої переконаності;
- *постулати* – твердження, що приймаються як істинні, хоча вірність їх не доведена;
- *принципи* – вихідні положення будь-якої теорії, учення, науки або світогляду;
- *поняття* – думка, що узагальнює та виокремлює предмети, явища за певними ознаками, відображає суттєві його якості;
- *судження* – висловлена думка, у якій відображене ставлення до її змісту, істинності або хибності;
- *умовивід* – процес мислення, що об'єднує послідовність двох та більше суджень, у результаті чого з'являється нове судження;
- *закони* – суттєві та необхідні відношення між явищами, що відображають загальні зв'язки та мають об'єктивний характер.

Таким чином, наукова теорія – це система суттєвих ідей, підходів та логічних принципів, за допомогою яких узагальнюється досвід, отримуються достовірні знання, відображається закономірний розвиток природи, суспільства, мислення на основі зв'язків між її поняттями.

Зміст наукової підготовки майбутнього фахівця у вищій школі слід розглядати як єдність навчально-пізнавальної та науково-практичної роботи, в основі якої знаходиться програмно-цільовий метод планування та управління процесом навчання, що забезпечує інтеграцію дисциплін і водночас відображає сучасний рівень розвитку науки, її специфіку.

Деякі види студентських творчих робіт, зокрема реферати, курсові та дипломні роботи (проекти), магістерські дисертації можна віднести до так званих навчально-дослідних робіт, у яких не вирішуються питання кардинально нових шляхів дослідження у будь-якій галузі науки, а лише ставляться завдання критичного огляду вже відомого або узагальнення набутого практичним досвідом експерименту як результату, що підтверджує вже відомий факт.

Ефективність науково-дослідної роботи залежить від умов її

організації, під час якої запроваджується ціла система наукових досліджень студентів, враховуючи науковий потенціал кожного особисто.

Стихійно-емпіричне знання – це теж повноцінне знання, перевірене багатовіковим досвідом, яке зберігає своє значення і в епоху НТР. У галузі педагогіки воно живе в народній педагогіці

Визначення будь-якого знання зводиться до врахування того незмінного, що зберігається в ньому протягом усього періоду часу існування. Тому при визначенні науки необхідно звертати увагу насамперед на усталене стійке в ній, тобто не на конкретні характерні для її історичного стану судження (знання), а на „вічні” особливості пізнавальної процедури. Отже, наука є узагальненням реальності, сукупністю знань-суджень, що відповідають конкретному (історично зумовленому) масштабу узагальнення.

1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження

Науково-педагогічне дослідження – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька рівнів, а саме:

1. Емпіричний рівень дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на результати спостереження й експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

2. Теоретичний рівень пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні

висуваються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також прогнозувати наступні події і факти.

3. Методологічний рівень, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Відтак, дослідницька робота – справа творча, тому молоді дослідники мають опанувати основними правилами і процедурами, а також способами оцінки своєї наукової діяльності і, насамперед засвоїти певні методологічні характеристики педагогічного дослідження. До них віднесено такі методологічні категорії: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються, новизна, теоретичне значення для науки, значення для практики.

Крім того науково-педагогічне дослідження поділяється на види:

а) фундаментальні дослідження, які мають на меті розкриття сутності педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і які не переслідують безпосередньо практичних цілей;

б) прикладні дослідження, які розв'язують окремі теоретичні і практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання й освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) розробки, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами.

Логіка побудови науково-педагогічного дослідження складається з кількох етапів, а саме:

I етап включає загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення мети із завданнями.

II етап складається з вибору методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і заплановані результати дослідження.

III етап передбачає побудову гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, правильність якої слід довести.

IV етап передбачає вибір методів дослідження; проведення констувального етапу експерименту з метою встановлення вихідного стану предмету дослідження.

V етап складається з організації і проведення формувального етапу експерименту.

VI етап передбачає аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів дослідження.

VII етап – розробку практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна орієнтовно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

- обґрунтування актуальності обраної теми;
- постановка мети і конкретних завдань дослідження;
- визначення об'єкта і предмета дослідження;
- вибір методів (методики) проведення дослідження;
- опис процесу дослідження;
- обробка й аналіз результатів дослідження;
- формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

Визначення проблеми. Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виокремлюється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіці слід виходити від потреб, запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він служить стимулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки. Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизації вищої освіти і, зокрема, самостійність роботи ВНЗ. Ця практична задача передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і науково-методичне, технічне забезпечення, приділити особливу увагу кадровому питанню,

змінити порядок прийом і відбору студентів до ВНЗ тощо ³. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців слід звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті. Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують спеціального дослідження, наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти – які з них пронизують наскрізь усю систему. Розв'язати практичну задачу засобами науки означає – виявити співвідношення цього завдання з областю невідомого в науковому знанні і в результаті наукового дослідження отримати знання, які потім будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця область невідомого в науковому знанні і є наукова проблема. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, містити момент зіткнення старого з новим.

Актуальність проблеми. Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на питання: чому визначену проблему потрібно сьогодні вивчати? Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з іншого. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Слід достатньо переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш насущна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких відносяться педагогічні дослідження), важливо розрізняти практичну і наукову актуальність теми.

³ Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога : монографія / Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У цьому випадку вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, якщо актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукові засоби для вирішення цієї актуальної наукової задачі ⁴.

Під **організацією досліджень** розуміють взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Проаналізуємо *складові елементи дослідження*.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є *мета й завдання дослідження*. Мета – це уявлення про очікуваний результат. Проектуючи мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Завдаючи логіку свого дослідження, дослідник формулює ряд власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити для досягнення мети.

Об'єкт и предмет дослідження. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник повинен отримати певні кінцеві результати в її дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з іншого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Але нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення ⁵. Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, бо не досягнута кінцева мета, заради якої вона,

⁴ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

⁵ Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, неодмінно потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання. Визначаючи актуальність, дослідник розмірковує про те, наскільки існує гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають, постановкою проблеми. Предмет, як вже наголошувалося, вказує на той аспект об'єкта дослідження, за допомогою якого буде отримано нове знання. Нарешті, по завершенню дослідження потрібно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уявлення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розглядає це дослідження. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється наступний предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів. Відтак, об'єкт являє собою цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості, колективу).

Предмет педагогічного дослідження – сукупність елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкту, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається – формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей у певній сфері). Тобто, предмет – це те, що міститься в межах об'єкту. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника;

Студентам слід наголосити, що одним з методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є

гіпотеза – припущення, при якому на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розробки гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, в яких кожен подальший елемент впливає з попереднього.

Наукова гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної і експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує багато знань про досліджуваний об'єкт. Тільки тоді можна висунути припущення чи якесь теоретичне уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, що розробляє гіпотезу, полягає в першу чергу в тому, щоб показати, що не очевидно в об'єкті, що він вбачає у ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. У всякому разі те, що і так всім очевидно, що не вимагає доказів – не гіпотеза.

Відтак, мета дослідження (задум дослідження, науковий результат, який має бути отриманий під час дослідження) – цілеспрямовує на вивчення предмета дослідження.

Завдання дослідження – це програма дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що досліджуються. Методика дослідження (перелік методів, прийомів, засобів за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти).

Предмет і завдання дослідження визначають вибір методів наукового пошуку. Це наступний блок курсу. Студентам слід наголосити про важливість оволодіння методами науково-педагогічних досліджень. *Методи науково-педагогічних досліджень* – це шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або

теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Методи досліджень у педагогіці поділяються на загальнонаукові та конкретно-наукові (теоретичні і емпіричні). Загальнонаукові: загальнотеоретичні методи (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протипоставляння, структурування, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До теоретичних методів належать: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання.

Емпіричні методи дослідження вміщують спостереження; бесіди; педагогічний консиліум; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічний експеримент; науково-педагогічні експедиції. Методи науково-педагогічних досліджень достатньою мірою описано у науковій літературі.

Важливе значення має безпосередня *організація дослідження*. Майбутні дослідники мають усвідомити його поетапний характер. Наприклад, дослідження може охоплювати основні чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна, психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження і головна його ідея, наприклад, – готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями перебуває в залежності від рівня сформованості культури особистісної взаємодії; вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – вивчається реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії,

показники, наприклад, готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання, наприклад, концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями; здійснюється констатувальний етап експерименту; проектується модель досліджуваного явища, наприклад, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту, наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проектувальної діяльності, перевіряється гіпотеза дослідження, проводиться збір експериментальних даних, удосконалюється відповідна методика.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – відбувається аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації, монографії залежно від рівня дослідження. В останні роки поширюються авторські дослідницькі проекти, складання авторських програм, інноваційних технологій. На цьому етапі визначаються напрями подальших досліджень з актуальних педагогічних проблем, ведуться наукові пошуки у міждисциплінарній сфері.

1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень

Критерії оцінювання педагогічних досліджень.

С.У. Гончаренко, на основі узагальнення наукової літератури, дає певні рекомендації.

Фундаментальні дослідження спрямовані на відкриття закономірностей педагогічного процесу, на створення загальнотеоретичних концепцій педагогічної науки. Вони обґрунтовують методологію та історію науки і спрямовані на розширення й поглиблення наукових знань, визначають напрями наукового пошуку, створюють підґрунтя для прикладних і практичних досліджень.

Критерії оцінювання фундаментальних досліджень:

- *теоретичне значення здобутих результатів* – їх вплив на розвиток теорії, перетворення і зміни наших уявлень з найважливіших питань навчання, виховання, історії та методології педагогіки;
- *вірогідність* – відкриті факти, явища, процеси, взаємозв'язки між явищами і процесами, сформульовані закономірності повинні об'єктивно відображати та характеризувати дійсність;
- *евристичність* – фундаментальне дослідження має прогностичний характер тобто відкриває нові можливості для подальших досліджень;
- *обґрунтованість і актуальність*.

Прикладні дослідження на відміну від фундаментальних, на яких вони повинні базуватися, характеризуються не лише вужчою проблематикою, визначенням для дослідження окремих часткових проблем навчання, виховання й розвитку особистості учнів чи студентів, їхніх пізнавальних інтересів, управління навчально-виховним процесом, а й тим, що вони не передбачають виявлення закономірностей.

Основні критерії оцінювання прикладних досліджень:

- *актуальність* – відповідність соціального замовлення, де виражена тенденція розвитку загальноосвітніх закладів, їх потреб, нерозробленість цієї проблеми в педагогічній

науці; потреби практики, котрі спричинюють труднощі, що виникають у навчально-виховній практиці;

- практична цінність результатів наукової роботи;
- вірогідність і обґрунтованість – методологія прикладних досліджень спирається на результати фундаментальних досліджень, на різноманітний педагогічний досвід;
- новизна прикладних досліджень, що дає можливість збагатити арсенал змісту, форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності.

Практичні дослідження ґрунтуються на прикладних дослідженнях і мають своїм завданням довести результати цих досліджень до практики. До практичних досліджень належить створення програм, підручників, методичних рекомендацій для вчителів та інших засобів, без яких не можна здійснювати навчально-виховний процес. Практичні дослідження повинні не лише надати актуальні, науково обґрунтовані результати, а й запропонувати їх практиці в доступному для реалізації вигляді.

Основні критерії оцінювання практичних досліджень:

- доступність для практичної реалізації
- вірогідність і доступність
- практична цінність
- практична цінність
- актуальність .⁶

1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання

Наукові школи. В останні роки актуалізується проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, важлива роль у її вирішенні належить науковим школам. Наукова школа являє собою творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципових підходів до їх вирішення. Домінантою виступає теоретична концепція, яка

⁶ Гончаренко, С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Шлях освіти : Науково методичний журнал. 2004. – № 1. С. 2-6

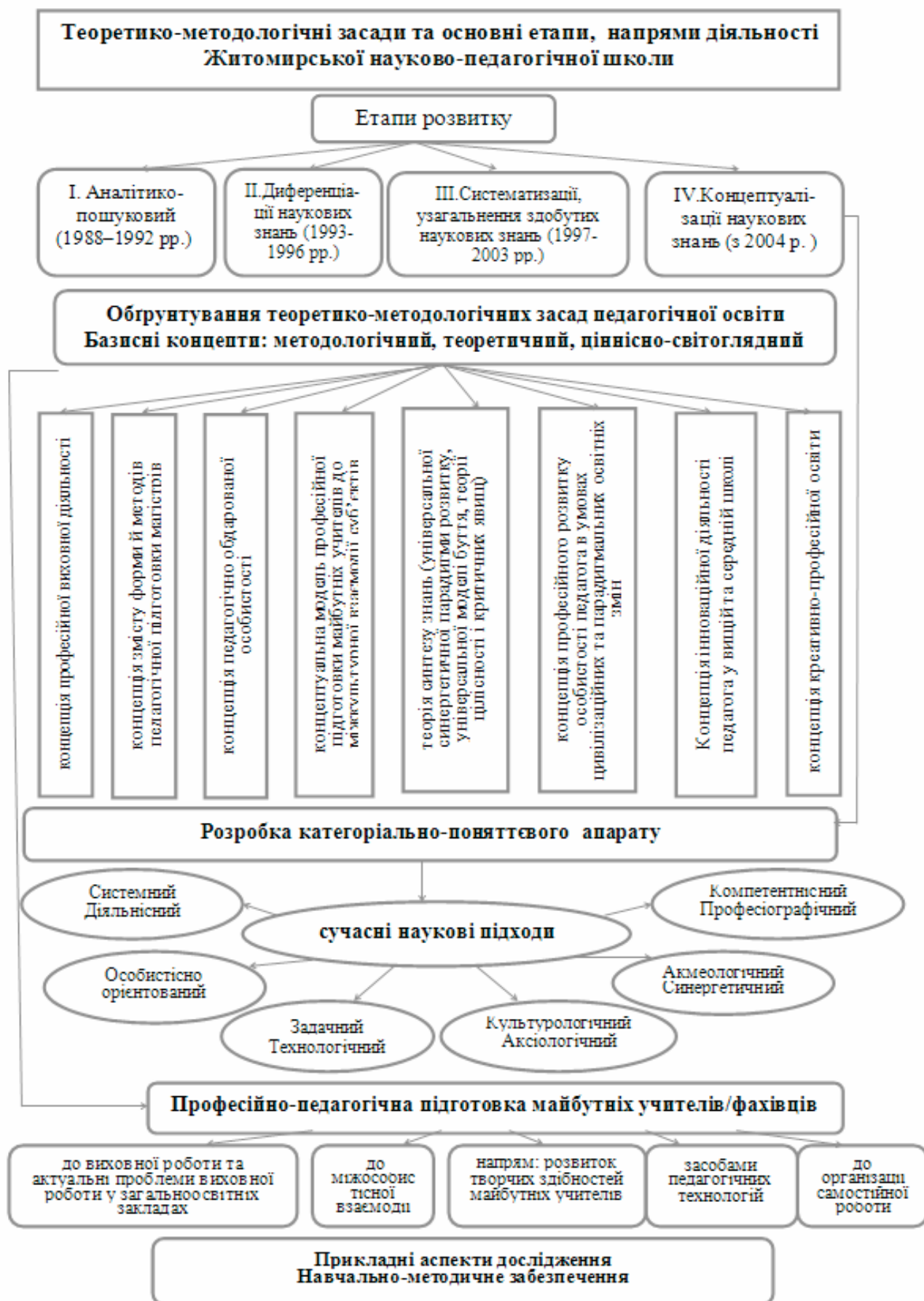
коректується і збагачується науковцями у процесі роботи. Наукові школи здійснюють значний вплив на розвиток науки, які водночас активно розв'язують не тільки завдання наукового характеру, але й проблему підготовки нових поколінь учених. У науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори у науці – це демократизм творчості, своєрідність мислення науковця, дух партнерства у пошуках істини; підтримка сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики⁷. В. І. Вернадський наголошував: "...Наука є проявом дій у людському суспільстві сукупної людської думки"⁸. Учений розглядав науку як геологічну та історичну силу, яка змінює біосферу і життя людства, поглиблюючи їх єдність.

На початку 80-х років тоді ще в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка на кафедрі педагогіки були створені позитивні передумови виникнення науково-педагогічної школи з проблеми дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя. У процесі 25-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: I. Аналітико-пошуковий – 1988-1992 рр. II. Диференціації наукових знань – 1993-1996 рр. III. Систематизації та узагальнення здобутих наукових знань – 1997-2003 рр. IV. Етап концептуалізації наукових знань – з 2004 року по⁹ теперішній час.

⁷ Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : "Соврем. слово", 2005. – С. 356.

⁸ Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; отв. ред. А. Л. Яншин. – М. : Наука, 1991. – С. 38.

⁹ Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с.; Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. зб. / [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 418 с.



У науковій діяльності школи реалізуються такі концепти *Методологічний концепт*: загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний, праксеологічний; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.). *Теоретичний концепт* охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і розвивається наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

Ціннісно-світоглядний концепт вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо ¹⁰.

У складі наукової школи продовжують працювати: з 1999 р. науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури", (керівник – проф. С.С. Вітвицька), з 2003 р. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова), з 2007 р. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю.О. Костюшко), з 2004 р. науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти" (керівник – доц. Н.Г. Сидорчук), з 2005 р. науково-методична лабораторія

¹⁰ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгенівна. – Київ, 2008. – 548 с.; Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.; Вознюк О. В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Ф. М. Калінчук. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франко, 2012. – 408 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монографія] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

"Освітньо-виховна система Полісся" (керівник проф. О.С. Березюк)¹¹.

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою): а) лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" – координаторами діяльності Лабораторії є директор и ІПООД НАПН України, професор Л.Б. Лук'янова та доцент ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк; б) лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПООД НАПН України, професор М.М. Солдатенко та доцент ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми: "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РК 0110U002274) – науковий керівник теми: проф. С.С. Вітвицька, "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції" (РК 0110U002110) – науковий керівник теми: проф. О.А. Дубасенюк, "Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості" (РК 0110U002112) – науковий керівник теми: проф. О.Є. Антонова.

Таким чином, у науковій діяльності школи розробляються теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, реалізуються сучасні наукові підходи, збагачується термінологічний простір досліджуваного напрямку, актуалізується сучасна проблематика, прикладні дослідження у визначеному напрямі.

¹¹ Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико- педагогічний процес : [монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремєєва, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9–23.

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: розвивати наукову компетентність майбутніх педагогів, формувати методологічну культуру педагога-дослідника.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування наукового світогляду, розширення теоретичного кругозору майбутніх педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: методологія, категорія, принцип, закон, закономірність, методологічна культура, ознаки методологічної культури педагога-дослідника

План

- 2.1. Сутність методології наукових досліджень.
- 2.2. Функції методології науки.
- 2.3. Рівні методології науки.
- 2.4. Методологічні засади проблеми людиноцентризму.
- 2.5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення.

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.
2. Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.
8. Мочерний С.В. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство, 2002. – № 2. – С. 58-82.
9. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
10. Общие основы педагогики // Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – 390 с.
11. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
12. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
13. Шевандрин Н.М. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Обґрунтуйте поняття "методологія науково-педагогічних досліджень"
2. Проаналізуйте функції методології науки.
3. Проаналізуйте рівні методології науки.
4. Проаналізуйте поняття та особливості методологічної культури педагога-дослідника, її критерії.
5. Виділіть загальні ознаки методологічної культури педагога-дослідника.

2.1. Сутність методології наукових досліджень

Модернізація освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науково-педагогічним науковим інструментарієм.

Насамперед, у процесі викладання курсу звертається увага молодих дослідників на особливості методології педагогічних досліджень. При цьому враховується позиція провідного

методолога у цій сфері В.В. Краєвського, який зазначив, що методологія педагогічних досліджень на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Представлено загальну характеристику сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень ¹²

Перше з таких питань – про нормативний характер сучасної методології. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання.

2.2. Функції методології науки

Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок щодо діяльності. Зауважимо, що опис, маємо на увазі науково-пізнавальний опис, являє сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (характеризує структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), слугує молодим дослідникам орієнтиром у процесі дослідження, проте знання прескриптивне, нормативне, безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний ж аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання ¹³.

¹² Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.; Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

¹³ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 40.

Філософська методологія є загальною для широкої сукупності явищ (наприклад: явище суспільного життя людини) і потребує систематичного, послідовного та логічного викладу, оскільки обґрунтовується через логічний аналіз загальних формальних властивостей конкретної предметної сфери. Ця форма методології розкриває загальну своєрідність цілей певної науки чи галузі наукового знання – своєрідність, зумовлену загальними властивостями та змістом предмета науки. Філософською методологією суспільних наук, які вивчають закономірності взаємодії людини та суспільства, є філософія суспільства або соціальна філософія. Філософською методологією педагогіки і психології, синтезованих за змістом наук про взаємодію людини і світу – є *філософія людини*. Вона, на нашу думку, має слугувати однією із важливих методологічних засад виховання ціннісного ставлення до людини.

Майбутнім педагогам слід звернути увагу на те, що частіше підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в конкретних методичних рекомендаціях, навчальних посібниках та методичних матеріалах. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність – також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедурам педагогічного дослідження. Зауважимо, що сучасний етап розвитку методології наукового пізнання має передбачати не тільки обґрунтування отриманого результату, але й вихідних положень, логіку дослідження, запланований результат і спосіб отримання цього результату. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного дослідження, зокрема, в галузі педагогіки. Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативну спрямованість і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень ¹⁴.

Інше важливе питання, яке слід урахувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу – це проблема місця методології

14 Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів. Зокрема, В.А. Лекторський і В.С. Швирев ¹⁵ одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони наголошують: "Необхідно підкреслити, ... що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами" ¹⁶.

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати різні позиції вчених. У свій час В.М. Садовський зазначав: "По своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання" ¹⁷. П.В. Копнін наголошував, що "логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною областю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття" ¹⁸. Він розмежовує загальнофілософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних областей дослідження.

¹⁵ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.

¹⁶ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972. – С. 14-16.

¹⁷ Садовский В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. 1963. – № 3. – С. 64.

¹⁸ Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. – С. 121

2.3. Рівні методології науки

Багатоаспектність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільнознавстві, об'єктивне зростання залежності долі історичного процесу від окремої людини призводить до необхідності її вивчення в системі координат, що задаються різними рівнями *методології* науки, про яке вже зазначалося. Ураховуючи зазначене, сучасній методології та логіці науково-педагогічного дослідження професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога також притаманна загальна схема *рівнів методології*: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів дослідження, рівень конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки певного дослідження. Таке звертання до рівнів методології науки особливо необхідне при визначенні та вивченні емпіричної сфери фактів, які відносяться до компетенції вивчення особистості, вирішення завдань міждисциплінарного дослідження щодо природи людини в сучасних умовах.

Такі підходи детально обґрунтовано у концепції рівнів методології Е.Г. Юдіна¹⁹. Зміст *першого, вищого, рівня* – філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. *Другий рівень* – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що представляє собою, за визначенням Е.Г. Юдіна, різновид системного підходу. *Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в конкретній галузі, так і питання, що розглядаються на більш "високих" рівнях методології, такі, як,

¹⁹ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях. Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередній регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістові засади будь-якого методологічного знання.

Достатньо вживаною є позиція Н.М. Шевандріна, який позначає терміном “методологія” три рівні наукового підходу:

- *загальна методологія* (як загальний принцип пізнання, філософський підхід до аналізу явищ дійсності. На філософсько-методологічному рівні дослідження здійснюється світоглядне узагальнення одержаних результатів);

- *спеціальна методологія* (сукупність методологічних принципів, які застосовуються у певній галузі знання. Вона забезпечує конкретне використання загальних філософських принципів щодо об’єктів дослідження. У педагогіці спеціальна методологія базується на методологічних принципах психології, філософії, соціології та інших наук. Вона визначає орієнтовні параметри способів розробки педагогічних теорій, допомагає виокремити принципову структуру і головні напрямки взаємозв’язків у об’єкті дослідження);

- *сукупність конкретних методів, методик і процедур* (рівень, безпосередньо пов’язаний з практикою педагогічних досліджень)²⁰.

Методологія – це учіння про науковий метод пізнання, сукупність методів, які застосовуються у будь-якій науці. Він звертає увагу на те, що автори енциклопедичного словника (1984) визначають дві сфери методології: практичної діяльності

²⁰ Шевандрин Н.М. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544с

і науки і дають відповідні визначення, в яких методологія трактується як учіння про структуру, логіку, організацію, методи і засоби діяльності. У науці методологія розглядається як учіння про принципи побудови, форми і методи наукового пізнання. У педагогіці – найбільш поширеним постає визначення методології як учіння про принципи, методи, форми і процедури пізнання та перетворення педагогічної дійсності. Таке визначення ніби поєднує дві групи наукового інструментарію. Одна містить комплекс засобів пізнання педагогічної реальності і виступає як певна вмісткість комплексу умов і засобів, приписів і орієнтацій для дослідницької праці. Друга – вміщує принципи, методи, засоби, процедури, які підпорядковані рівню забезпечення практиків технологією перетворення педагогічної дійсності. Доведено, що ефективність наукового педагогічного дослідження залежить від наукового інструментарію, який запозичується з методології педагогіки.

Отже, термін «методологія» використовується для позначення наукового знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання, дослідження проблеми. Як відомо, методологічним підґрунтям дослідження сутності явищ і процесів педагогічної дійсності постає теорія пізнання (гносеологія), яка досліджує вихідні умови й основи бурхливого пізнання, які б уможливили гарантію його об'єктивності. А загальний метод наукового пізнання, вимоги якого мають універсальний характер, виконує функцію спрямування. Наука, педагогічна, зокрема, може розвиватися лише за умови постійного збагачення новими фактами. Для розширення її меж та інтерпретації отриманих даних важливо добирати адекватні завданням методи дослідження, зумовлені сукупністю теоретичних принципів, які також отримали у наукознавстві назву «методологія».

Проте не лише педагоги, а й дослідники, вбачають у понятті *методологія* щось абстрактне, далеке від реального життя і педагогічної практики. Загальновизнаним є твердження, що *методологія* – це 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у тій чи іншій науці; 2) учіння про методи пізнання та перетворення дійсності²¹. Схожі

²¹ Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 618 с. – С. 214].

визначення подано у сучасному словнику іншомовних слів, що тлумачить методологію як 1) вчення про наукові методи пізнання й перетворення світу; 2) сукупність прийомів і методів дослідження, які застосовують у будь-якій науці²². В іншому філософському словнику методологія характеризується як: «1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються в будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності»²³ У Філософській енциклопедії «методологія розглядається як філософське учіння про методи пізнання і перетворення дійсності; застосування принципів світогляду у процесі пізнання, у духовній творчості взагалі і в практиці. Філософи не лише розробляли певні методи на основі узагальнення розвитку науки і творчості в цілому, а й теоретично їх обґрунтовували, виявляли їх місце в системі засобів пізнання, взаємозв'язок методів різних наук»²⁴ Подібні тлумачення представлені В. П. Кохановським, який стверджує, що «поняття методології має два основних значення: система певних способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності; вчення про цю систему загальна теорія методу, теорія в дії»²⁵. На думку відомих філософів О.Г. Спіркіна, Е.Г.Юдіна, М.Г. Ярошевського, «методологія – це система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему.

Спочатку методологія була наявно представлена у практичних формах взаємовідношень людей з об'єктивним світом. Надалі вона вичленовується у спеціальний предмет раціонального значення і фіксується як система соціально апробованих правил та нормативів пізнання і дії, які співвідносяться із властивостями і законами дійсності. Накопичення і передача соціального досвіду вимагало спеціальної формалізації принципів і приписів, прийомів і

²² Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с. – С. 426.

²³ Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 716 с. – С. 278.

²⁴ Мітрохін, Л. Н. Джемс Вільям // Філософська енциклопедія : У 5 т. Митрохін, Л. Н. – С. 420-421.

²⁵ Кохановский В.П. Философия и методология науки. – М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 476 с. – С. 167.

операцій, які містяться в самій діяльності. У цьому процесі провідна роль відводиться філософії як основоположній науці. Філософія пропонує досліднику засіб встановлення відповідності обраного методу для досягнення поставленої мети та послідовності його використання у дослідницькій роботі²⁶. У контексті соціологічного знання, методологія розглядається у вигляді стратегії наукового пошуку, яка спирається на усвідомленні завдань, методів, ціннісних характеристик, розв'язання наукових проблем²⁷.

Різні тлумачення сутності методології значною мірою зумовлені походженням цього поняття від грецьких слів *methodos* – «метод» (шлях дослідження, спосіб пізнання, теорія, вчення) та *logos* – «логос» (слово, поняття, вчення). Якщо дотримуватися цих вихідних значень, то *методологію* найлогічніше визначити як певну сукупність засобів та прийомів пізнання і вчення про них. На думку С.В. Мочерного, «для чіткішого обґрунтування сутності цієї категорії за сучасних умов доцільно використовувати методологію стислого та розгорнутого визначення. З урахуванням цієї позиції методологія у вузькому значенні означає комплекс засобів і прийомів наукового пізнання та теорію про них.

У широкому значенні визначення поняття «*методологія*» вимагає врахування по-перше, основних структурних елементів методу дослідження, по-друге, не лише їх комплексу (тобто найважливіших складових), а всієї сукупності компонентів у чіткій послідовності, тобто системи. Щодо основних структурних елементів, то зазначимо, що до них передусім належать різноманітні принципи, закони та категорії діалектики й відповідні інструменти (тобто закони і категорії) кожної конкретної науки. З урахуванням цього *методологія* являє систему різноманітних методів, засобів і прийомів наукового пізнання (передусім принципів, законів та категорій) та наука (або вчення) про цю систему²⁸.

З погляду, О.М. Киричук, В.А. Роменець: «Метод являє собою систему пізнавальних та перетворюючих засобів,

²⁶ Краткая философская энциклопедия. – М.: Владос. – 1994. – 634 с.

²⁷ Краткий словарь по социологии / Авт.-сост. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА – М. – 2000. – 272с.

²⁸ Мочерний С.В. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство, 2002. – № 2. – С. 58-82.

прийомів, принципів та підходів, які може застосувати конкретна наука для пізнання свого предмету²⁹. С.В. Кульневич підкреслює: "Оскільки, метод сприймається багатьма науковцями у досить широкому розумінні слова, то в якості такого можуть бути розглянуті і педагогічні парадигми, і концепції, і теорії – все, що в основі своїй має різні рівні трактування педагогічних явищ, що пропонують ті чи інші способи досягнення поставленої мети" ³⁰.

Відтак, методологічна скеровуюча функція філософії по відношенню до будь-якої науки, і педагогіки зокрема, проявляється в тому, що вона розробляє систему загальних принципів і способів наукового пізнання. Отже, філософія виступає теоретичною платформою осмислення педагогічного досвіду і створення педагогічних концепцій. Адже методологію розуміють як учіння про концептуальні позиції науки, логіку і методи її дослідження.

2.4. Методологічні засади проблеми людиноцентризму

Велика роль в сучасній науці відводиться проблемі **людинознавства**, що розвивається у методологічній площині наукового знання у напрямку формування гуманістичного світогляду особистості.

Так, П.І. Підкасистий стверджує, що у науці на сьогоднішній день існує визнана ієрархія методології. Виділяється загальнонаукова методологія (матеріалістична діалектика, теорія пізнання, логіка), окрема наука (методологія педагогіки) і предметно-тематична (теорія і методи виховання). У формуванні гуманістичного світогляду сама людина відіграє важливу роль. Людство може вирішити глобальні проблеми за умови вдосконалення особистісних рис (гуманності, доброти, чуйності, людяності, тобто ціннісного ставлення до людини). Сьогодні, на думку В.Г. Кременя, відбувається інтеграція всіх наук про людину, що вивчають її біологічну і соціальну

²⁹ Основи психології / за ред. Киричука О.М. – К. : Либідь, 1996. – 325 с.

³⁰ Кульневич С.В. Личностная ориентация методической культуры учителя // Педагогика, № 5.– 1997. – С.108-115.

природу, культуру, тощо, в систему комплексного людинознавства, що розвивається на засадах антропологізму.

Нині галузь людинознавства надзвичайно диференціювалася. Як наслідок, виникає настійна потреба інтеграції накопичених знань, яка характеризується багатоаспектністю і передбачає наявність різних рівнів у побудові системних знань про людину. У зв'язку з цим необхідно послідовно дотримуватися принципу діалектичної єдності у ході аналізу діяльності людини і суспільних відносин, починаючи з філософського рівня і завершуючи вивченням структури особистості.

До особливостей пізнавальної ситуації вивчення особистості віднесено: *по-перше*, багатогранність феноменології особистості, що відображає об'єктивно існуючу різноманітність проявів людини в історії розвитку суспільства та її власного життя, яка породжує жваві дискусії науковців, учених, політиків; *по-друге*, нагальну потребу врахування міждисциплінарного статусу проблеми людини, що знаходиться в полі зору суспільних і природничих наук, практики і духовної культури³¹.

Будь-яка галузь вивчення *людини у педагогічному контексті* взаємопов'язана із суміжними галузями науки (філософії, антропології, історії, психології, соціології, етнографії, етики, біології, демографії). В останні роки постійно зростає рівень зацікавленості різними аспектами вивчення людини. Головна причина такого інтересу полягає в об'єктивно зростаючому впливу особистості, людського чинника на тенденції історичного процесу, а разом з тим і тієї величезної відповідальності за життя людей перед минулим, теперішнім і майбутніми поколіннями.

Вершинні прояви розвитку людства представлені насамперед у сфері творення. Разом з тим унікальне місце людства у світі природи характеризується й можливістю однієї людини бути відповідальною за те – "бути чи не бути" людству в цілому. У живій природі у кожного з біологічних видів доля не залежить від дій того чи іншого його окремого представника. Поведінка ж та вчинки окремої людини можуть допомогти як здійснити нові кроки до вершин цивілізації, так і

³¹ Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд. Моск.ун-та. – 1990, 368 с. – С. 8-25.

призвести до повного знищення всього живого на нашій планеті. З цим зростаючим впливом учинків і діянь особистості на долю людства пов'язана *третя* риса пізнавальної ситуації вивчення людини як в педагогіці, психології, так і в інших галузях науки. Багатоаспектність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільнознавстві, об'єктивне зростання залежності долі історичного процесу від окремої людини призводить до необхідності її вивчення в системі координат, що задаються різними рівнями *методології* науки, про яке вже зазначалося. Ураховуючи зазначене, сучасній методології та логіці науково-педагогічного дослідження професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога також притаманна загальна схема *рівнів методології*: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів дослідження, рівень конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки певного дослідження. Таке звертання до рівнів методології науки особливо необхідне при визначенні та вивченні емпіричної сфери фактів, які відносяться до компетенції вивчення особистості, вирішення завдань міждисциплінарного дослідження щодо природи людини в сучасних умовах.

Нині кризова соціально-економічна ситуація актуалізує проблему людиноцентризму як найвищої цінності цивілізаційного розвитку та засобу формування фахівця нової генерації, що відображено у наукових працях В.П.Андрущенка, І. А. Зязюна, В.Г. Кременя та інших українських філософів й педагогів. Ученими обґрунтовуються концептуальні засади світоглядної педагогіки, здійснюються пошуки способів модернізації освітньо-виховного процесу. З метою розв'язання цих завдань педагоги звертаються до філософії освіти, вбачаючи у ній джерело методологічного обґрунтування стратегії виховання. З'являється низка публікацій з цього напрямку³².

³² Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность. – М.: Педагогика, 1995. – Т. I. – Ч. I, II. – 274с.; Лутай В.С. Філософія освіти. – К.: Либідь, 1995. – 326 с.; Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа, № 5 – 6, 1996. – С. 2-4.; Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – № 1. – 1999. – С. 41- 45

Акцентуємо увагу на тому, що проблема пошуку людини в контексті філософії людиноцентризму постає складником глобальної філософської проблематики, яка відображає реалії сучасного світу. На думку В.Г. Кременя, «Поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Терміном людиноцентризм позначаються різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту»³³. Відтак, людиноцентризм являє актуалізацію гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Підкреслимо, що саме об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного і культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду – людиноцентризм. Таке природне злиття філософії і антропології народжує нову дисципліну, яка акцентує увагу на вивченні проблеми людини у всіх її сутнісних аспектах. Однак, у міру розширення знань про людину, виникає необхідність конкретизувати вчення про людину в інформаційній сфері. В силу чого людиноцентризм розглядається як нова якість інноваційного мислення людини, що виходить за межі проблеми гуманізму і філософської антропології. Сучасна епоха творчої людини перевершує усталені стандарти мислення минулих епох.

Відомий психолог В.А. Семиченко³⁴ підкреслює, що людина може успішно розвиватися тільки за умови постійного осмислення, переживання того, що з нею відбувається, в процесі побудови свого життя й організації діяльності. Саме тому завдяки рефлексії важливою є проблема розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини, кожного професіонала. Рефлексія постає основою особистісної самореалізації майбутнього фахівця і передбачає

³³ Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с. – С.4. С. 9.

³⁴ Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Ешке, 2001. – 206 с.

самовдосконалення й саморозкриття усіх особистісних якостей, спрямованих на самоаналіз, саморозвиток і самоактуалізацію індивіда.

Формування нової людини впливає на розвиток нового суспільства. Соціально і професійно успішна людина постає як критерій та мета системи освіти. А. І. Бойко, дослідниця у сфері філософії освіти³⁵, характеризує риси так званого «ідеального образу» людини, яку прагне сформувати людиноцентрично спрямована система освіти: відкритість інноваціям і змінам, уміння знаходити й обробляти інформацію, здатність критично мислити та приймати самостійні рішення, вміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті, добре сформовані комунікативні якості.

Таким чином, філософія людиноцентризму як підґрунтя становлення і розвитку нової системи освіти утверджує значення ролі людини нової формації, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження. Це людина, що здатна переорієнтуватися на нові виміри сучасного життя і сприяє подальшому розвитку суспільства.

В.В. Краєвський наголошує, що у кожній науці має бути свій предмет дослідження. М.Д.Нікандров зазначає: "Педагогіку, як науку про виховання людини, слід вважати єдиною спеціальною галуззю знань про освіту, яка розглядає свій об'єкт з його специфікою та єдністю усіх складових, а предмет філософського аналізу визначати як зв'язок найширших уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому з педагогічною дійсністю та її відображенням у цій спеціальній науці³⁶. У процесі наукового пошуку науковці дійшли висновку, що філософія освіти має самостійне значення, оскільки включає такі складники: *онтологію* (сутність освіти, що представлена у порівнянні різних філософських систем, розробці категоріально-понятійного апарату); *аксіологію* (різноманітні ціннісні системи, засоби комунікації і співпраці у галузі освіти); *епістемологію*

³⁵ 1 Бойко А.І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання / А.І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 37–43.

³⁶ Никандров М.Д. – Педагогика, 1995. – № 4. – С.11.

(феномен педагогічної свідомості і пізнання, їх педагогічна інтерпретація).

У контексті досліджуваної проблеми філософського аналізу й осмислення потребують питання, пов'язані з гуманізацією системи освіти, педагогічної освіти, зокрема, дослідження ціннісних орієнтацій її суб'єктів. До пріоритетних – віднесено проблеми формування гуманістичного світогляду майбутніх педагогів, освіта як засіб виживання людства, культуротворчі функції системи освіти, як інституту соціалізації молоді, відображення в освіті досягнень людства, глобальні проблеми гуманізації освіти й усього суспільства, філософське осмислення ролі простору і часу, абсолютного і відносного, зовнішнього і внутрішнього у житті людини, розвитку гуманістичних освітніх систем, ієрархія чинників формування гуманної особистості, вибір моральних і освітніх ідеалів тощо.

Найважливішою є проблема вибору певної філософії, філософської позиції як основи світогляду педагога. Особливо це важливо для вчителів, оскільки раніше педагогічна освіта була моноідеологічною. Через відсутність належного філософського обґрунтування проблем освіти і виховання людини, вища школа недостатньою мірою використовує різні філософські напрями в якості світоглядних евристичних орієнтирів для розвитку педагогічної освіти, теорії освіти і виховання.

Педагогічна реалізація гуманістичних цінностей спрямована на підвищення загальної культури особистості, прилучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів. Культура ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді і способах діяльності, а й здатності створювати нове. Призначення культури насамперед полягає у збагаченні, формуванні духовно-моральної особистості, створенні у суспільстві *гуманної* атмосфери, посиленні гуманізації і гуманітаризації освіти. Реалізація культуротворчої функції педагогічної освіти в практичній діяльності потребує застосування системного підходу до професійної підготовки, оскільки цілісна особистість майбутнього педагога може бути сформована лише педагогічною системою. Культурологічна

функція педагогічної освіти на сучасному етапі передбачає, передусім, оновлення її змісту на засадах гуманітаризації.

Провідна роль у гуманітаризації педагогічної освіти належить людинознавчим курсам, психолого-педагогічним дисциплінам, завдяки яким студенти краще пізнають педагогічну професію, своє покликання, оволодівають уміннями самоорганізації і саморегуляції поведінки, вчать приймати самостійні рішення. Водночас природничі науки, технології утверджують гуманістичні цінності, розкривають цілісність світу, взаємозв'язок людини у взаємодії з природою, відповідальність людства за збереження планети.

Під час вивчення педагогічних дисциплін у майбутніх учителів формуються гуманістичні цінності, різні погляди на процеси освіти і виховання. Проте в останні роки увага акцентується на процеси освіти і водночас відбувається недооцінка ролі виховання, переважає його тлумачення як просвітницького процесу, для якого характерним є перебільшення значення слова. Нерідко методи виховання ототожнюються з методами навчанням, виховання більшою мірою спирається на свідомість, а не на підсвідомість вихованця. Учні/вихованці постають переважно як об'єкти впливу вихователя. В освіті та вихованні ще живучий авторитарний стиль, відповідно до якого життя дитини постає у вигляді повністю регламентованої діяльності. Нормативно визначені цілі виховання, сам вихованець як об'єкт впливу зіставляється із завданими зверху еталонами, стиль спілкування носить суто імперативний характер, свобода і право вибору сприймаються як привілеї дорослих. Н.Г. Осухова зазначає, що у вчителів складається абстрактно-невизначений образ виховання. Педагоги прагнуть транслювати соціально задані цілі на виховний процес, не уявляючи, як їх конкретизувати на цьому рівні. Такі уявлення про вихованців і шляхи їх виховання далекі від життя, а сам ідеал виховання – "зручна дитина", яка не занадто турбує дорослих. Проте у педагогічній діяльності має утверджуватися гуманістичний образ виховання, який характеризується організацією спільної життєдіяльності, створенням умов для саморозвитку, турботою

про розуміння внутрішнього світу вихованців та їхню успішну соціалізацію в суспільстві³⁷.

Для реалізації такого гуманістичного підходу важливо осягнути значимість цілісності людської особистості, яка інтегрує в собі природне, соціальне і культурне. Украй важливо продовжувати утверджувати загальнолюдські гуманістичні норми моралі, які проголошують людину як найвищу цінність. Академік Г.Г. Філіпчук наголошує, що виховання нації – найбільш державотворча «реформа»³⁸. І далі «Лише та освіта і виховання приносить благополуччя нашій Нації, що ґрунтується на традиційних й сучасних українських цінностях духовного, морально-естетичного, інтелектуального, господарського характеру, патріотизмі і громадянськості, особистій і національній гідності, загальнолюдськості»³⁹. Цінність людини вимірюється її ставленням до праці, мірою її замученості до активної громадської діяльності. Проте «Найвищим гуманним і громадянським завданням освіти є виховати і самовиховати повагу до власного «Я», свого Роду, Народу, України»⁴⁰. Вельми важливо, щоб зміст і спрямування тих чи інших виховних процесів, їх взаємодія, конкретні умови, за яких живе і діє особистість впливали на неї позитивно, щоб ці впливи допомогли сформувати *людину гуманну*, гідного українця, що шанує достоїнство свого Роду і Народу.

Гуманістичні цінності освіти спрямовані на утвердження особистісно орієнтованої моделі виховання. Сутнісними ознаками цих змін є виховання індивідуальності, створення умов для її саморозвитку і самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Методологічно це спирається на принцип

³⁷ Осухова Н.Г. Современные учителя о воспитании или прошлое в настоящем // Педагогика, 1995. – № 3. – С. 63, 61-63.

³⁸ Г.Г. Філіпчук Світ варто бачити своїми очима // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. [редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2016. – С. 116-128. – С. 117.

³⁹ Там само. – С. 125.

⁴⁰ Г.Г. Філіпчук Світ варто бачити своїми очима // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. [редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2016. – С. 116-128. – С. 122.

природовідповідності і мотиваційно-процесуальне забезпечення навчально-виховного процесу.

Особистісно орієнтована система виховання ґрунтується на ідеях україноцентризму, засадах культурологічного та аксіологічного підходів, педагогіки співпраці, що:

- змінює позицію педагогів і учнів у спілкуванні, утверджує особистісне спілкування (підтримка, співчуття, формування людської гідності, довіра);
- зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій;
- передбачає створення педагогічних ситуацій вибору, стимулювання успіху, самоаналізу, самооцінки.

А головне – ця система передбачає варіативність педагогічних дій учителя, володіння ним багатоманітними засобами, технологіями виховного процесу. Отже, основними ознаками гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання є багатоваріантність методик, уміння організувати виховну роботу одночасно на різних рівнях складності, враховуючи рівень вихованості кожного учня, утвердження всіма засобами цінності життя (фізичного й емоційного благополуччя), позитивного ставлення учнів до світу і до людей.

Проте важливо звернути увагу на підвищення ролі українського педагога. На думку Г.Г. Філіпчука, «Український Педагог – це утвердження державної і національної Незалежності; розвиток суспільного прогресу і єдності нації; піднесення духовності, культури, освіти, науки. Мистецтва; упровадження ідеалів свободи, справедливості, гідності»⁴¹.

Виходячи з ідей академіка Г.Г. Філіпчука, слід зазначити, що вітчизняна педагогіка, система освіти і виховання продовжують піддаватися як негативній «традиції» зовнішнього впливу, так і внутрішній інерції, консервуючи вторинність й «національну неприємність» нових поколінь. Щоб цього позбавитися «Зміст освіти має наскрізно бути просякнутим і збагачуватися не просто Культурою, а передусім

⁴¹ Там само. – С. 120.

культурою українською в її цілісності і взаємодії із загальнолюдською»⁴².

2.5. Розвиток методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення

В останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком науки, наукова діяльність перетворилася на масову. „Мало того, спостерігається інтенсивний процес проникнення методів і прийомів власне наукової діяльності до інших сфер: освіти, політики, бізнесу і навіть міжособистісних стосунків... Учені привносять до цих сфер новий стиль стосунків, генерують інновації, забезпечують прогнозування розвитку процесів і результатів. Таке зростання масовості наукових кадрів та ускладнення їхньої професійної діяльності потребують удосконалення спеціальної підготовки...”⁴³.

Велику роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Г. П. Васянович, В. П. Сурмін, Д. Б. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Академік С. У. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести будь-яке педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання⁴⁴.

Відтак, важливим постає осмислення процесу наукового становлення молодого дослідника – викладача вищого навчального закладу й аналізу специфіки дослідницької та аналітичної діяльності у сфері педагогіки.

⁴² Г.Г. Філіпчук Світ варто бачити своїми очима // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. [редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2016. – С. 116-128. – С. 121.

⁴³ Сурмін В.П. Майстерня вченого : підручник для науковця. – К. : Навч.-метод. центр „Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 5.

⁴⁴ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 С. С. 500.

Науковцями доведено, що професійне й наукове становлення викладача ВНЗ постає як самокероване, цілісне, системне, поліфункціональне, багатовимірне явище. Обґрунтовано, що сучасні моделі фахівця розробляються на сучасних методологічних засадах: диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, безперервності, індивідуалізації, гуманізації й гуманітаризації, комп'ютеризації тощо. Методологічну підготовку розглядають як системотвірний чинник, що забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, постає стрижнем особистісного, професійного та наукового розвитку педагога-дослідника. Розвиток методологічної культури викладача має будуватися на засадах системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів.

Відзначимо, що методологія педагогіки вміщує не тільки систему знань про структуру, функції педагогічної теорії, про принципи підходу і набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, але й систему діяльності з одержання таких знань й обґрунтування програм, логіки методів і оцінки якості дослідницької роботи. Водночас зазначимо й важливість наявних професійно-педагогічних знань та вмінь педагога.

О.О. Лаврентьевою виявлено, що системотвірним чинником методологічної культури постає специфічний для сфери освіти стиль мислення – визначені й сформовані та інтеріоризовані орієнтири, які становлять регулятивно-ціннісну основу мислення педагога. Дослідником виділено і проаналізовано функції методологічної культури: світоглядну, пізнавальну, прогностичну, семіотичну, критико-рефлексивну, креативну та функцію професійного саморозвитку педагога, які спрямовуються світоглядною функцією. На основі концептуальних положень науковцем обґрунтовано структурно-критеріальні компоненти методологічної культури: мотиваційно-ціннісний (інтеріоризовані суспільно-педагогічні та науково-дослідницькі мотиви, норми й цінності), інтелектуально-когнітивний (спеціальні знання, необхідні для ефективного здійснення методологічної діяльності), діялісно-практичний (методологічні вміння й система методологічних компетентностей) та творчо-рефлексивний

(методологічні здібності й індивідуально-гностичні риси особистості)⁴⁵.

Відтак, методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальну спрямованість, що дає можливість спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку. Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення молодого дослідника є його установка на моделювання предметної діяльності, включеність у яку забезпечує у нього, проєктовані психологічні новоутворення⁴⁶.

Ураховуючи зазначені положення виділимо етапи оволодіння молодими дослідниками основами методологічної культури.

Початковий етап. Для цього етапу характерні: недостатня обізнаність молодих науковців з першоджерелами, класичною педагогічною спадщиною. Педагогічні базові знання мають обмежений, фрагментарний характер. Науковці початківці мають обмежене уявлення про сучасні наукові підходи, не вміють виділяти пріоритетні з них; у них спостерігаються утруднення у виборі теми дослідження, його мети та предмету; слабо орієнтуються у науковій літературі. При вивченні літератури вони спираються на репродуктивне мислення, механічно конспектують, відтворюють матеріал, джерельну базу. Літературу опрацьовують без певного плану, без урахування мети, предмета дослідження. У них не сформована власна позиція на досліджувану проблему; мають утруднення у складанні плану, програми дослідження, не передбачають прогнозований результат. Недостатній рівень мотивації до наукового пошуку. Науковці цієї групи частіше діють "навмання", стихійно, чітко не уявлять результати дослідження. У процесі дослідження переважає суб'єктивістське відношення до об'єкту дослідження.

⁴⁵ Лаврентьева О. О. Развитие методологической культуры майбутнього вчителя природничих дисциплин у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О. О. Лаврентьева, ред. проф. Л. О. Хомич. – К. : КНТ, 2014. – 456 с.

⁴⁶ Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 60.

Інтерес до пізнання не виражений. Нерідко науковими дослідженнями починають займатися в силу певних обставин, наприклад, робота у ВНЗ потребує наукового звання, відповідно до сучасних вимог. Вони не орієнтуються в категоріально-поняттєвому просторі педагогіки, не можуть виділяти сутнісні категоріальні ознаки. У процесі дослідження увага акцентується тільки на зовнішні факти, зв'язки; відсутній глибокий аналіз об'єктів дослідження. Недостатньо розвинена ініціатива, оскільки вимоги щодо написання дослідницької роботи виходять ззовні, а не від особистості самого науковця. Прагнуть дотримуватися традиційних підходів у вивченні педагогічних явищ, дії стереотипні, нові підходи не сприймаються.

Недостатньою мірою уявляють специфіку педагогічного пізнання, не можуть виділити загальне, особливе, одиничне при вивченні педагогічних явищ, процесів. Увагу зосереджують на вивченні зовнішніх зв'язків. Не можуть приймати самостійних рішень, повністю підпорядковані вимогам наукового керівника. Не сформована внутрішня мотивація, не виражена спрямованість до наукового пошуку. Точність, своєчасність у роботі у багатьох випадках не простежується, не уявляють чітко напрям і програму свого дослідження. Вони не спроможні брати на себе відповідальність за наукову справу.

Вони ще не здатні аналізувати власну наукову діяльність, не можуть критично осмислювати і творчо застосовувати відомі концепції, форми та методи наукового пізнання у процесі дослідження. Частина представників цієї групи мають труднощі у встановленні наукових контактів і взаємин з різними категоріями дітей та молоді.

Етап наукового та професійного становлення молодого дослідника. За умови постійної роботи над собою і при наявності вираженої мотивації до наукового пізнання поступово створюється наукове підґрунтя, що відповідає вимогам обраної наукової галузі. Розвивається внутрішнє прагнення до пізнання сутності педагогічної явища, процесу, а також інтерес до нових знань, до аналізу, вивчення наукової літератури. Набуває динаміки здатність до цілеспрямованого

сприйняття об'єктивних властивостей досліджуваних явищ, процесів⁴⁷.

Це період набуття необхідної наукової та професійної компетентності. У міру розширення досвіду роботи з науковою літературою, починають виділяти значущі перспективні концептуальні ідеї, наукові підходи, які поступово впроваджуються у науковий процес. Зокрема, належна увага приділяється системному підходу⁴⁸, який дозволяє вивчати педагогічні об'єкти, явища як складні або великі системи, що утворюють певну цілісність і мають множину елементів як системоутворювальних зв'язків. Останні можуть також складати певні підсистеми, які потребують окремого дослідження. Дослідники використовують цей підхід у двох видах як системний аналіз (рух думки від простого до складного, від випадкового до закономірного) та системного синтезу (рух думки від загального до часткового). У міру поглибленого оволодіння базовими педагогічними знаннями науковці починають звертати увагу на суттєві властивості предметів та педагогічних явищ і прагнуть їх відображати у формі моделей, свідомо застосовують вже відомі закони на практиці.

Молоді дослідники поступово переходять від репродуктивних дій у плані оволодіння способами наукової роботи, наприклад, з науковою літературою, до впровадження методів, способів спочатку у стандартних ситуаціях, а потім намагаються застосувати ці способи в окремих нестандартних ситуаціях. Розвивається активна підтримка нового, формується почуття нового, враховуючи педагогічні зміни, які відбуваються в освіті в останні роки. Сам науковий процес набуває привабливості, значно посилюється мотивація до наукових досліджень у сфері педагогіки. Такі дослідники, оволодівають основами методології педагогічної науки і прагнуть своєчасно виконувати наукові плани, програму. Комплексно використовують методи науково-педагогічного дослідження (теоретичні й емпіричні).

⁴⁷ Сурмін В. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. – К : Навч.-метод. центр „Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 43-45.

⁴⁸ Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 64

Вони налагоджують наукові зв'язки, взаємини з різними категоріями науковців та суб'єктів освітнього процесу. Їх дослідження набуває гуманістичної спрямованості і передбачає відчутні зміни в педагогічній практиці⁴⁹. Вони прагнуть здійснювати експериментальну роботу, впроваджують активні методи навчання, виховання у педагогічний процес, успішно реалізують інноваційні технології. Результати дослідження проходять апробацію на різних науково-практичних конференціях, методологічних семінарах тощо.

Етап усвідомленого наукового пошуку. Молоді дослідники не тільки володіють категоріально-поняттєвим апаратом, але й можуть інтерпретувати різні наукові підходи, концепції, обізнані з актуальними педагогічними проблемами, можуть виділяти пріоритетні з них та виокремлювати сферу власного наукового пошуку; володіють комплексом науково-педагогічних методів, можуть комплексно застосовувати їх відповідно до мети, завдань, предмету дослідження; вдало формулюють концепцію дослідження; моделюють програму дослідницької роботи; мають усвідомлену мотивацію та розвинену здатність до наукового пошуку, до пізнання істини; їм властиві високорозвинені риси науковця. Вони професійно володіють основами базових психолого-педагогічних знань, поєднують знання рідної мови із знаннями однією чи декількох іноземних мов; виражена допитливість (мають високий рівень прагнення до наукового пізнання, проявляють високий інтерес до нових знань і, зокрема до нової літератури як джерела знань); виражена спостережливість (здатність до об'єктивного сприйняття різноманітних властивостей педагогічних явищ та процесів); їм притаманна ініціативність (здатність приймати самостійні рішення, генерувати нові ідеї і втілювати їх у практику, "заряджати" цими ідеями інших дослідників); властиве почуття нового (активна підтримка нового, творчий характер наукової діяльності); пунктуальність, ретельність (виражене прагнення вчасно виконувати поставлені завдання, намічений план, програму дослідження); характерне відповідальне ставлення до наукової діяльності, за свої вчинки, дії, проведення експерименту; для більшості властива

⁴⁹ Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. К : Кондор, 2006. – С. 34.

комунікабельність (уміння налагоджувати стосунки з різними людьми за статусом, віком, характером; доброзичливість, поважливе ставлення до інших людей, чуйність, здатність радіти успіхам інших людей).

Етап наукової зрілості. Досвідчені науковці спираються на критерії наукового пізнання. Зокрема, у процесі дослідження вони орієнтовані на виявлення об'єктивних закономірностей педагогічних процесів тобто на виокремлення суттєвих, загальних властивостей об'єкта дослідження. Усвідомлюють педагогічне дослідження як ступінь сходження від абстрактного до конкретного. Мають установку на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності. Виникає потреба відтворювати педагогічну практику в категоріальній системі педагогіки. В історико-педагогічних дослідженнях простежують генезу розвитку педагогічних явищ та процесів. Вони прагнуть об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію, умови розвитку, впливові чинники, характеристики досліджуваного явища і позбавляються суб'єктивістських моментів. Виражене розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогічного дослідження, що передбачає позитивні зрушення у навчально-виховній системі, сфері особистісних якостей особистості. Намагаються критично ставитися до процесу пізнання педагогічної дійсності⁵⁰. Знання, які набуваються ними у процесі наукового пошуку стають "керівництвом до дії" і сприяють позитивним змінам педагогічної реальності. Під час наукового пошуку науковці узагальнюють факти, поглиблюють і розвивають теоретичні положення, уточнюють базові поняття. В останні роки досвідчені науковці у процес дослідження широко впроваджують сучасні наукові підходи: діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інші. Для наукових робіт системного характеру характерна строга доведеність, обґрунтованість отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Науковцями цієї категорії властива постійна методологічні рефлексія, тобто дослідники кожен етап дослідження супроводжують аналізом

⁵⁰ Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 61-62.

власної наукової діяльності, усвідомленням самих дослідницьких процедур. Вони вивчають наукові методи, засоби, прийоми, за допомогою яких глибоко пізнають досліджувані об'єкти. Критично осмислюють і творчо застосовують у дослідженні сучасні концепції, форми і методи наукового пізнання.

Глибоко усвідомлюють специфіку педагогічного пізнання як складову наукового пізнання, що орієнтоване на розвиток педагогічних явищ його динаміку. Особлива увага приділяється вивченню загального та особливого, наприклад, аналізу унікального педагогічного досвіду. Педагогічне дослідження для цієї групи дослідників завжди набуває ціннісно-смыслову спрямованість і відтворює особистісний сенс буття.

У науковців такого рівня увага акцентована на розробку, насамперед, теоретичних засад дослідження, виявлення певних тенденцій та закономірностей розвитку педагогічних явищ, вивчення внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків. Теорія виступає для них як засіб досягнення нового знання. Вони моделюють, передбачають перспективи розвитку педагогічного явища та його практичну спрямованість. Молоді дослідники цієї групи працюють завжди результативно, вчасно завершують свої дослідження й успішно їх захищають.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 10 років викладається ряд педагогічних курсів "Актуальні проблеми педагогічної науки", "Методологія і методи науково-педагогічних досліджень", "Основи педагогічних досліджень", "Методика оформлення наукових досліджень" для студентів, магістрів та аспірантів.

За цей період розроблено та апробовано науково-методичне забезпечення: систему евристичних і професійно-орієнтованих задач, задачних ситуацій, вправ, побудованих за принципами "ціннісно-смыслового самовизначення"; процедури моделювання педагогічних ситуацій і науково-педагогічних явищ (кейс-метод, метод проектів, інтерактивні методи), імітаційно-ігрові методики навчання. Застосовано проблемно-позиційний спосіб навчання, форми організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності молодих дослідників (методологічні семінари, тренінги), написання дослідницьких наукових праць, магістерських робіт, кандидатських

дисертацій. Упроваджено у практику контекстні технології, технології позиційного навчання, технології подієвого навчання, кейс-технології, інтернет-технології. Апробовано методику розвитку методологічної культури молодих дослідників, розроблено систему авторських навчальних програм з педагогічних дисциплін та відповідні методичні рекомендації і навчально-методичні посібники до них, а також завдання для індивідуальної та самостійної роботи навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

Отже, сформований молодий науковець виконує складні види дослідницької діяльності, які характеризуються різноманіттям соціальних ролей, постійно взаємодіє з іншими науковцями. Світогляд ученого базується на усвідомленні істини, способів її досягнення та її цінності.

Таким чином, високий рівень методологічної культури передбачає розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

Таким чином, головним завданням педагога у наш час, виховувати у молоді повагу до рідної землі, України, українського народу, національної культури, мови, історичної пам'яті, національних і духовних святинь. Молоді необхідна допомога і підтримка в самореалізації її творчого потенціалу, в усвідомленні нею цінності власного життя та життя іншого, збереженні та збагаченні вищих духовних цінностей людства, осмисленні місії та сенсу свого існування.

ТЕМА 3. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

МЕТА: ознайомити студентів із сучасними науковими підходами, проаналізувати їх сутність та особливості застосування у педагогічному дослідженні.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування методологічної культури, розширення наукового світогляду майбутніх педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: сучасні наукові підходи, їх класифікація, загально-методологічні наукові підходи, конкретно-методологічні наукові підходи до професійно-педагогічної діяльності.

План

- 3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні.
- 3.2. Загально-методологічні наукові підходи.
- 3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію.
- 3.4. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.
- 3.5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності.
- 3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи.
- 3.7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.
- 3.8. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.

Рекомендовані джерела і література:

1. Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ

- «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
 5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
 6. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
 7. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
 8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
 9. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. – К Академвидав, 2005. – 208 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи у контексті діалектики загального особливого, одиничного.
2. У чому полягає сутність системного підходу до педагогічних досліджень ?
3. Яку роль відіграють загальнонаукові підходи у педагогічному дослідженні?
4. Чим визначається вибір наукового підходу у процесі дослідження?
5. У чому полягає сутність особистісно орієнтованого підходу ?

3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні

Важливу роль у процесі дослідження відіграє підхід – певна позиції стосовно будь-якої проблеми, явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу

(І.А. Колеснікова). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. Розглянемо особливості і можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки, тому ми виділяємо відповідні комплекси наукових підходів.

2. Загально-методологічні наукові підходи, які цілеспрямовують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

4. Підходи, які окреслюють як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний.

6. Ціннісно-сміслові наукові підходи: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний;

7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний

8. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Охарактеризуємо представлені наукові підходи.

3.2. Загально-методологічні наукові підходи

Загально-методологічні наукові підходи, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаментальний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний,

Представлені наукові підходи дають можливість осмислити наукову картину світу в цілому й уявити роль та місце визначеного нами наукового напрямку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ноосферний підхід передбачає урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають взаємодіяти між собою, сполучатися з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосферу можна тлумачити і як розумну творчу силу мислення та діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до законів Всесвіту.

У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід ураховувати, що в сучасних умовах соціальних, екологічних та кризових явищ одним з найважливіших завдань у сфері педагогічної освіти є створення нового наукового напрямку – освіти для сталого розвитку суспільства. Такий підхід дозволяє сформулювати наступний принциповий висновок щодо стратегії розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти: перехід від репродуктивної до креативної

(ноосферної) освіти. Ноосферна освіта як особливий напрям у сучасній науці, зокрема і в педагогіці, є інноваційним, його теоретичні та практичні засади нині активно розробляються вченими. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває розробка концептуальних основ ноосферизації педагогічної освіти. Ноосферна освіта студентів ВНЗ вимагає комплексного підходу. Це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи ноосферних знань у сфері природничої та педагогічної освіти, виховання ціннісного коеволюційної світовідношення особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, інтегрованого ноосферного мислення. У результаті відбувається формування ноосферних моделей поведінки майбутніх фахівців у сфері раціонального використання природи з метою сталого розвитку галузі.

Відтак, під ноосферною освітою майбутніх педагогів будемо розуміти процес формування у них інтегрованого ноосферного світогляду. Природничі та педагогічні науки містять у собі величезний ноосферний потенціал, що включає єдність шести начал: природничо-науковий, коеволюційний, футурологічний, екологічний, духовно-моральний, естетичний, ноосферно-розвивальний. Зокрема педагогічний контекст спрямований на виявлення сутності ноосферно-розвивального процесу і полягає у тому, що включає змістову і процесуально-діяльнісну складові сучасного курсу педагогіки. Її інваріантну частину складають системи педагогічних понять, закони, теорії, методи і факти. Поняття, закони і теорії забезпечують фундаментальність загальної педагогічної освіти, а факти – конкретну емпіричну основу, практичну спрямованість і зв'язок педагогічної теорії з життям.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти і виховання. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, окреслений підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного,

історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога.

Визначені підходи сприяють формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у студентів. В основі педагогічних знань знаходяться процеси, що відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість педагогічних понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від майбутніх учителів розвиненої уяви, наочно-образної та творчої розумової діяльності. Вивчення педагогічної теорії і педагогічних процесів передбачає зв'язок з іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер педагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення. З точки зору педагогічної науки більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі зв'язків і відносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Побудова курсу педагогіки на основі системного уявлення об'єкта педагогічної науки і процесу його перетворення створює у студента цілісну картину світу і формує педагогічний світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально.

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та виявлених тенденцій. Вітчизняна історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу відповідно до сучасних вимог формуванню та модернізації теоретико-методологічних засад педагогічної науки. Розвиток педагогічної практики породжувало природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освітньої та виховної дійсності, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу. З кінця XIX в. і по теперішній період ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій

вивчалися різні аспекти історико-педагогічного знання. Здійснювалися спроби зрозуміти загальні та часткові закономірності вивчення історії педагогіки, логічно вибудувати відповідні методологічні погляди і правила. Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи іншою мірою обгрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історико-педагогічного матеріалу, висвітлення та інтерпретації педагогічних явищ і фактів, періодизації історико-педагогічного процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду та ін. У цілому можна констатувати, що історико-педагогічною наукою накопичено певний методологічний інструментарій, але, як показав аналіз сучасної практики його застосування, багато в чому він має фрагментарний і різнорідний характер, його використання не має системного характеру. Останнє знижує ефективність і ускладнює досягнення цілісності вивчення фактів і явищ в історико-педагогічному процесі. Методологічний інструментарій вимагає не просто аналітичного узагальнення, а й інтерпретації з єдиних теоретико-методологічних позицій, системного внутрішнього узгодження, розробки нових дослідницьких обгрунтувань і поглядів на ті чи інші аспекти організації і ведення дослідження. Виникає потреба у подальшій розробці нової структури методологічних засад історико-педагогічного дослідження.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це являє інформаційно надлишковий спосіб передачі наукової інформації, який потребує певної наукової інтерпретації. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно є формою існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є ретроспективність – аналіз подій минулого через їх

проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; комунікативність впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксована взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу під час підготовки вчителя на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, **довгоживучих** знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти впродовж усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку фахівця; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій.

Парадигмальний підхід використовується для пояснення багатоманітної педагогічної реальності (загальнонаукове поняття «парадигма» від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі.

Т. Кун під парадигмою розумів визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому

співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання. С.А. Борчиков під науковими досягненнями розуміє знання з приводу цих знань та їх методологічні і гносеологічні еквіваленти, які він називає гносемами, що вміщують в собі знання про те, як здобувати і розвивати позитивні знання щодо пізнання світу, виходячи з тотальності наявного знання. Отже, парадигма є не лише теорією, але й засобом дії в науці, моделлю, зразком вирішення дослідницьких завдань. В.В. Краєвський у парадигмі вбачає виключно модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв. В.В. Желановою виділено функційні напрями реалізації феномену наукової парадигми як: цілісного світогляду, в якому існує певна наукова теорія; визначена система теоретичних та методологічних передумов; сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань; модель та універсальний метод прийняття наукових рішень; засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

На цій основі науковці (І.Д. Бех, В.Г. Кремень, В.В.Краєвський, В.В. Желанова) розглядають наукову парадигму як систему теоретичних та методологічних передумов, а також сукупність смислів і цінностей, на підставі яких здійснюється дослідницька практика вчених у певній галузі знань, у певний історичний період. У педагогіці використовуються такі поняття як «педагогічна парадигма» (І.Б. Корнетов), «освітня парадигма» (П.А. Денисенко, Г.О.Кільова, Є.А. Пінчук, І.Є. Колеснікова, «виховна парадигма» (І. Д. Бех, О.В. Вознюк, М. Розов), «парадигма освітньо-виховного процесу» (Н.М. Лавриченко).

Відтак, професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування у студентів цілісного наукового світогляду, засвоєння ними теоретичних та методологічних засад, фундаментальних знань, цінностей, переконань; моделі наукової діяльності.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін,

В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.). Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на підготовку як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Функціонування системи здійснюється, з погляду В.М. Садовського, за певними, притаманними тільки цій системі, законами. Це означає, що в кожний момент часу система знаходиться в певному стані: послідовний набір станів системи характеризує її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені виділяють реактивні системи, що визначаються впливом середовища й активні системи, що враховують внутрішні закони їхньої поведінки, проектують мету системи. У цьому контексті розрізняють функційні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення педагога можна розглядати як реактивну систему, що знаходиться під впливом середовища і може характеризуватися певними професійними деформаціями й активною системою, детермінованою внутрішніми законами поведінки, потребами та цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку має розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Тобто вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки вчителя відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити

різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та проаналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський, І. Пригожин, Г. Хакен). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що розглядається в руслі синергетичного підходу, набуває нового сенсу, оскільки постає питання щодо аналізу соціально-педагогічної системи як системи з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Для педагогічної системи синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку. Можливість використання синергетичного підходу в межах професійної педагогіки зумовлена аналізом накопиченого у філософії, педагогіці,

психології досвіду, який дає змогу простежити теоретичні й практичні аспекти педагогічної синергетики. Суттєві положення представленого підходу започатковані в працях філософів О.М. Князевої, С.П. Курдюмов, І. Пригожина, Г.І. Рузавіна, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін.; педагогів та психологів – В.І. Аршинова, В.Г. Буданова, О.В. Вознюка та ін. Отже, синергетичний підхід виявляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності чіткої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм досягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (хаосу і порядку, свободи і відповідальності, автономності і залежності, моральності й аморальності тощо) та філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно

виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів. Такий підхід передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів на основі врахування їх суперечливих сторін, які на перший погляд взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні колективу та особистості, диференціації й інтеграції. Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному закладі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо, для прикладу, вільне виховання, то не може бути ніякої вимогливості. Якщо розвиток індивідуальності, то поза колективу. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст педагогічної діяльності. Тому майбутні педагоги мають усвідомити сутність амбівалентного підходу з метою досягнення ефективності у подальшій педагогічній діяльності.

3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів педагогічної освіти, їх взаємодію

До цих підходів віднесено: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Відомо, що при "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза ситуацією. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача складається враження, що випадково опиняється в них), коли вона змушена змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, шляхом звертання до релігії, або до психотехнічних прийомів, або до того або іншого різновиду самоаналізу. Це – доля "людини

внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється.

Основи суб'єктного підходу, окреслені К.А. Альбухановою-Славською, С.Л. Рубінштейном, Д.Б. Ельконіним, Г.С. Костюком, В.О. Киричук, Б.Ф. Ломовим, В.М. Мясіщевим, В.О. Татенком та ін. Позиції науковців украї важливі для аналізу проблеми професійної підготовки вчителя в тому розумінні, що в цьому процесі майбутній фахівець стає суб'єктом соціокультурних відносин – праці, спілкування, пізнання – й оволодіває цими видами діяльності, досягаючи рівня професійної майстерності. На думку О.Л. Шевнюк, майбутній учитель як суб'єкт професійної діяльності характеризується цілеспрямованістю педагогічної праці та якісною своєрідністю внутрішніх потенційних сил, які виникають на певному етапі його розвитку й виявляються в здатності відображати процеси педагогічної (в тому числі міжкультурної) взаємодії, чим забезпечують її продуктивний характер). І.О. Зимня визначає основні характеристики суб'єкта з точки зору спеціально організованого процесу: суб'єкт передбачає об'єкт; суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) своєї діяльності (пізнавальної та практичної); суспільний суб'єкт має конкурентну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктивна, в ній суб'єкт сам і формується; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається в системі активного ставлення до інших людей; це нероздільна цінність спілкування, діяльності, самосвідомості та буття; і, нарешті, суб'єктність – це динамічне начало

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід. Педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу закладено такими науковцями як Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.І.Бондар, Є.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г.Кремень, Ю.І. Мальований, В. Пікельна, С. Подмазін, В.В. Рибалко, В. Сериков, І. Якиманська. Вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх

учасників навчально-виховного процесу. За таким підходом учень/студент, вихованець постає як особистість, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин. Завдання викладача вищої школи допомогти майбутньому фахівцю в осмисленні себе як особистість, а також виявити і розкрити свої можливості, сприяти становленню самосвідомості, самовизначенню. Важливо у професійному середовищі створювати гуманістичні взаємини, завдяки яким майбутні педагоги навчаються не тільки усвідомлювати себе як особистість, але й вчаться бачити і поважати особистість в інших людях, у своїх майбутніх вихованців.

Відповідно особистісно орієнтований підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога. Це процес утвердження особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреби у самореалізації й самовдосконаленні. Складовими цих потреб є потреби у пізнанні, у позитивних взаєминах з іншими суб'єктами освіти. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до оточуючих людей. Особистісно орієнтований підхід створює основу для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак і поваги до інших особистостей. Тому так важливо створити сприятливі умови для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення, особистості майбутнього педагога.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за таких умов: 1) *психологічних*, що передбачають розвиток рефлексії майбутніх учителів, уміння осмислювати й оцінювати свої дії, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір; 2) *професійно-педагогічних* – розвиток емпатії як визначальної якості педагога, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту і виховання; а також формування вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності, розвивати гуманістичні почуття; створювати для майбутніх учителів ситуації особистісного вибору, довіри,

успіху, творчості; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають їх віковим особливостям, специфіки соціального й освітнього середовища; 3) *методичних*, що спрямовані на гармонізацію бажань і цілей майбутнього педагога з його можливостями й вимогами середовища; забезпечення особистого контакту викладача і студента на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивування діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодію з людьми в різних видах діяльності;

У контексті особистісно орієнтованого підходу у майбутніх педагогів формуються позиції визнання самоцінності і неповторності особистості; створення умов для найбільш повної реалізації творчого потенціалу особистості в педагогічному процесі; суб'єкт-суб'єктна позиція у взаєминах із суб'єктами освіти. Отже, суть особистісно орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру. У наукових працях О.О. Бодальова, Н. П. Волкової, І. Я. Глазкової, В. В. Горшкової, Т. В. Іванової, В. А. Кан-Каліка, Л. В. Кондрашової, О. І. Крєтової, В. А. Кушніра, Л. А. Петровської та ін. діалогічна взаємодія розглядається як фактор професійного становлення майбутнього вчителя.

Діалогічна взаємодія розглядається як форма спілкування, спосіб цілісної взаємодії та взаємовпливу на принципах співробітництва і співтворчості, на основі вдосконалення існуючого зв'язку між суб'єктами діалогічної взаємодії, який спрямований на формування комунікативної культури

особистості в процесі вирішення поставлених педагогічних завдань (С. Н. Батракова, І. С. Булах, А. Г. Волинець, Л. В. Долинська, І. А. Зязюн, І. І. Комарова, С. О. Рябушко, О. В. Черних та ін.). Доведено, що діалогічна взаємодія має комунікативну основу, організація якої сприяє підвищенню результативності педагогічного процесу у ВНЗ. Діалог визначено як базову форму спілкування суб'єктів у процесі міжособистісної комунікації. Діалогічний підхід ґрунтується на певних організаційно-педагогічних умовах, що сприяє розвитку професійних умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів на основі організації співробітництва та позитивних взаємовідносинах. Такий підхід передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; створення діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями мети в процесі діалогічної взаємодії. Психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя до діалогу розглядається як цілісне особистісне новоутворення, що інтегрує такі складові, як психологічна готовність до труднощів у різноманітних педагогічних ситуаціях і контактах із суб'єктами освіти, регуляторна та емоційна гнучкість при їх взаємодіях відповідно до індивідуальних особливостей, соціальна компетентність як інтегративно-особистісна якість, необхідна для самореалізації особистості і проявляється у впевненості в собі, емпатійності, толерантності. З погляду науковців, структура такої готовності майбутнього вчителя до діалогу включає в себе емоційний, операціональний і особистісний компоненти, що дозволяє адекватно реагувати на зміну ситуації і успішно вирішувати поставлені завдання. Реалізація діалогічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає розробку поетапної програми формування психолого-педагогічної готовності до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії і розвиток якостей особистості, що сприяють діалогу, а також створення сприятливих психолого-педагогічних умов такої

взаємодії.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь") ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. ХХ ст. Так, у дослідженні Е.А. Локка увага акцентована на вивчення участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до прийняття рішень. Д. Скотт Синк зазначає, що партисипативні стратегії та методи служать цілям залучення особистості незалежно від її фахової належності до одного чи декількох видів діяльності в результаті необхідності або вибору. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Зазначений підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напряму вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

У контексті партисипативного підходу досліджувана нами проблема означає: зростання зрілості майбутніх педагогів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжособистісного спілкування; краще усвідомлення та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжособистісного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активними і продуктивними засобами; створення механізму для професійного зростання майбутніх педагогів та успішного формування в них міжкультурної педагогічної компетентності; можливість використання інновацій у навчальному процесі. Відтак, партисипативний підхід сприяє формуванню досвіду толерантної міжособистісної взаємодії майбутніх учителів.

Персонологічний підхід – напрям психологічної науки, основним предметом вивчення якого є особистість як особлива первинна реальність. Цей термін запропонував Г. Мюррей. У

зарубіжній психології виникла галузь, яка займається вивченням особистості, що отримала назву «персонологія» (від англ. persona – особистість). Завдяки цій галузі і виник третій підхід у розумінні особистості – персоногенетичний. У центрі уваги такого підходу постають проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського «Я», боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації, пошуку сенсу життя. Експерта у сфері досліджень та інтерпретації особистості називають персонологом. Його робота полягає у проведенні теоретичного аналізу особистості, емпіричних досліджень, діагностичної роботи та психотерапії. Персонолог встановлює, якою мірою поведінка людини визначається особистісними особливостями. Згідно персонологічного (особистісно-центрованого) напряму розвиток особистості відбувається шляхом первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як гуманістичний.

Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність. Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного «Я» лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

Індивідуальний підхід. Проблема індивідуального підходу, індивідуалізації навчання відображена в психолого-педагогічних дослідженнях, у тому числі у відомих теоріях пізнання та діяльнісного підходу (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарьов), розвивального навчання та активізації пізнавальної діяльності (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, О.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Тализіна). Індивідуальним відмінностям особистості присвятили свої праці видатні психологи Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, Н.А. Менчинська, К.К.Платонов, Б.М. Теплов, С.Л. Рубінштейн. Загальні педагогічні основи індивідуального підходу у процесі навчання розкриті А.А. Бударним, А.М. Кірсановим, Е.С. Рабунським, І.Е.Унт та ін. У педагогічній літературі індивідуальний підхід представлено в різних аспектах: як засіб підвищення ефективності навчання (В. Гладких, І. Унт), як одну з умов

успішності навчання (Р. Захаров), у контексті форм організації навчання (В.І. Загвязінський). Згідно з науковими концепціями А. М. Кірсанова та Є. С. Рабунського індивідуальний підхід базується на особистісно діяльнісній основі, в ньому взаємопов'язані особистість, діяльність, розвиток. У сучасних освітніх концепціях відзначається важливість диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів і потреб кожної особистості. Науковцями розроблено концепцію індивідуального виховання підґрунтям якої є ідея природного розвитку особистості на основі вияву законів її розвитку й реалізації принципів взаємодії індивідуального і соціального у розвитку особистості.

Теоретичні засади індивідуального підходу становлять фундаментальні положення в галузі гуманітарної психології, присвячені сутності особистості та активізації особистісного потенціалу (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, Г. Олпорт, І.Д. Бех, Л.І. Божович та ін.), Індивідуалізація навчання визначається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів/студентів, що передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей особистості задля забезпечення її розвитку. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної особистості. Індивідуалізація є одним з провідних принципів педагогічної діяльності: вона полягає в гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів та прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожного: це вибір різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості. Майбутні педагоги, працюючи індивідуально, постійно зустрічатимуться з інформацією, яка має безпосереднє відношення до їхньої майбутньої спеціальності, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить потужний стимул до виконання поставлених завдань. Таким чином, процес навчання у вищій школі має бути спрямований на створення умов для забезпечення індивідуального розвитку кожного

студента, сприяння успішному навчанню, максимальному розвитку його здібностей та обдарувань (В.М. Єремеєва, Н.О. Прасол) Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів передбачає: 1) індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів та цілей навчання; 2) створення умов для вільної реалізації їх природних здібностей і можливостей; 3) підтримку студентів у творчому самовтіленні; 4) підтримку студентів у рефлексії. На думку О.М. Пехоти, індивідуалізувати педагогічну освіту можна наступним чином: ознайомити майбутнього вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку в ході викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу; а також зі змістом теоретичної моделі індивідуальності вчителя як зразком, який виступає в ролі регулятора його професійного розвитку; і з метою розуміння ними її сутнісних складових та їх взаємодії; створити умови для визначення майбутнім учителем моделі як цілесмислового конструкту, який вміщує систему засобів професійного саморозвитку; при чому спочатку в спільній з викладачем, а потім всі більш самостійній діяльності, що включають системи засобів самовивчення, саморозуміння, самокорекції і самопобудови.

Диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності. Результати таких досліджень відображено в наукових працях українських та зарубіжних учених, зокрема О. І. Бугайова, О. О. Бударного, І. Д. Бутузова, С. У. Гончаренка, О. С. Дубинчук, Н. Г. Ничкало, Є. С. Рабунського, Н. М. Розенберга, П. І. Сікорського, І. Е. Унт, Г. М. Цибульської, І. М. Чередова та ін. Проблеми диференційованого підходу до професійної підготовки вчителя особливо актуалізуються в період входження України до єдиного європейського простору. Аналіз проведених досліджень свідчить, що диференційований підхід до навчання у вищій школі залежить від індивідуальних психолого-фізичних можливостей студентів (гомогенність груп), рівня їхньої початкової підготовки; змістової складової (належність навчальної дисципліни до певного циклу дисциплін –

суспільно-гуманітарного, фундаментального та професійного, її питома вага у професійній підготовці фахівця тощо); організаційно-процесуальної складової навчального процесу. Поняття диференційованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів розглядається як професійна адаптація основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна, методична, оцінно-рефлексивна тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої початкової підготовки. У науковій літературі обґрунтовано систему принципів диференційованого підходу до підготовки вчителя, яка складається із загальнопедагогічних та специфічних принципів. До специфічних принципів віднесені принципи: врахування наявної загальноосвітньої підготовки; професійна спрямованість педагогічних дисциплін; динамічно-типологічне групування студентів; взаємодія диференціації та інтеграції.

Науковцями розроблено та обґрунтовано педагогічні умови реалізації диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ознайомлення студентів із сутністю та перевагами диференційованого підходу у навчанні; надійні критерії (психолого-педагогічна основа) для типологічного групування студентів; диференціація навчальних цілей і завдань; визначення ядра елементів знань (теоретичних і практичних) педагогічних дисциплін; підготовка диференційованого навчально-методичного забезпечення (тексти лекцій, практичні завдання, індивідуальні завдання для самостійної роботи тощо); розробка адаптованих контрольних-оцінювальних систем зі своїми навчальними параметрами і співвідношеннями між ними; дотримання співвідношення між аудиторним навчанням і самостійною роботою студентів; відбір форм, методів і прийомів навчання адекватних до інтелектуальних можливостей студентів. Поняття диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів науковці трактують як професійну адаптацію основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна, методична тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої стартової підготовки. Індивідуально-диференційована система навчання

тлумачиться дослідниками як така адаптивна модель навчання, що дозволяє кожному студенту засвоювати навчальну програму у власному темпі. Така система дає можливість здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя не тільки у зоні його актуального розвитку, але й у зоні його найближчого розвитку. У процесі навчання відбувається орієнтація студента як на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, так і значною мірою сприяє розвитку його природного потенціалу, здібностей та обдарувань.

Ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення збагаченого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ. Нині ресурсний підхід стає все більше затребуваним не тільки в природничих і технічних, але і в гуманітарних дисциплінах, який набуває статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії об'єднаних у системні комплекси об'єктів. Останнє пов'язано з тим, що ресурсний підхід сприяє дослідженню характеру взаємодії об'єктів, різних за своєю природою. Це дає можливість описати відповідні вимоги в термінах однієї мови, що накладаються зовнішнім середовищем на систему, і враховувати внутрішні можливості системи, які задовольняють таким вимогам, та дозволяє ввести обмеження на різноманіття потенційно здійснених варіантів взаємодії систем.

Разом з тим, на сам характер цього опису, насамперед у сфері вивчення людських ресурсів, сьогодні значний відбиток накладає те положення, що спочатку понятійний апарат і вся логіка становлення ресурсного підходу сформувалися у сфері моделювання процесів виробництва і споживання в економічних науках. Традиційно економічна теорія виникла на стику гуманітарного та природничонаукового знання. Її завжди характеризували спроби об'єднати напрацювання в галузі наук про людину з формально-математичним підходом до опису економічних макро- і мікросистем. Наслідком цього виступало створення специфічних моделей суб'єкта професійної діяльності, які потім наповнювалися конкретним змістом у

рамках гуманітарних дисциплін і, зокрема, педагогіки і яка досить швидко реагувала на цей запит. Подальший розвиток цих змістових ідей привело до протиріччя між спрощеною моделлю і реальністю, що породжувало формування моделей наступного рівня. Певною мірою це відноситься і до ресурсного підходу. Більш того, його перетворення в міждисциплінарний пояснювальний принцип, дозволяє по-новому поглянути на суб'єкта професійної діяльності, виявляє ряд протиріч у вихідній моделі, яка і була його породженням. Сучасний етап розвитку досліджень людинознавчих наук і, в першу чергу, педагогіки, психології та акмеології дозволяє вважати, що їх активне включення в реалізацію і розвиток ідей ресурсного підходу може внести в нього багато нового і конструктивного, забезпечуючи як власне просування, так і подальший розвиток його ідей.

Дослідження завіدчило, що нині при оцінці керівників найбільш активно використовуються такі поняття як «ресурс», «потенціал» і «компетентність». Саме ці поняття постають основою оцінки будь-яких працівників організації. Багатьма дослідниками в якості інноваційного підходу до оцінки особистості та діяльності керівників визнається компетентнісний підхід. Проте завдання розвитку особистості тут не є ключовим чинником. Поняття «потенціал», адаптоване до розвитку особистості, розходиться з поняттям «компетенції», хоча по суті створює певну єдність. Потенціал особистості виступає основою для формування тієї чи іншої компетенції. У свою чергу, відштовхуючись від уже досягнутого рівня компетенції, її можна розвивати далі, а напрями і форми цього розвитку будуть визначатися тим потенціалом, який є у людини. Якщо з цієї точки зору дивитися на співвідношення понять «потенціал» – «компетентність», то компетентність буде моментом існування потенціалу до теперішнього часу.

3.4. Підходи, які характеризують загальне й особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки

До цих підходів віднесено: професіографічний, герменевтичний, задачний, контексний.

Професіографічний підхід. Аналіз літератури засвідчив, що професіографічний і психолого-педагогічний опис педагогічної діяльності складався поступово. Вже в 20-ті роки ХІХ ст. професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя-вихователя. Серед проведених досліджень того періоду виділяються наукові доробки М. Гармсен, Т.Х. Маркарьяна, М. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти зазначеної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи, орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (М.М. Рубінштейн). В останні роки звертається увага на вимоги до педагогічної професії стосовно діяльності й особистості вчителя-професіонала. Зокрема, такі: учитель постає як спадкоємець духовних надбань українського народу, його діяльність пов'язана з історією, традиціями і культурою народу, виокремлено такі якості педагога як гуманізм, демократизм, природовідповідність, які уособлюють його духовно-моральні якості. Разом з тим вчителю мають бути притаманні інтелектуальні властивості, високий рівень освіченості, педагогічної майстерності, професійної компетентності.

Професіографічний підхід у сучасних умовах спрямовує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на ОКХ спеціаліста, на інші нормативні документи і які відображають особливості професійної діяльності людини. Професіографічний підхід до проблеми професійної підготовки вчителя представлений у

вітчизняній науці роботами Ю.С. Алферова, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, О.Г. Мороза, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна та ін. Окреслений підхід передбачає звернення до професіографії, що являє опис професій і диференційованих спеціальностей з точки зору вимог до людини. За результатами професіографії розробляються професіограми – перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних про конкретну професію та організацію праці), а також психограми – психологічний портрет професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії (Г.В. Щокін). Водночас професіограма представляє розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності щодо конкретної професії, а також опис і обґрунтування системи вимог щодо певної діяльності, спеціальності до людини⁵¹.

Контекстний підхід реалізує провідну ідею контекстного навчання, згідно якої ще на етапі професійної підготовки створюються умови, що забезпечують майбутнім педагогам ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в освітнє середовище сучасної школи завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності. Останні сприяють „перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності”, трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця (А.А. Вербицький).

При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні. На думку А.А. Вербицького, принцип контекстуальності (С.Л. Рубінштейн) реалізується в

⁵¹ Щокін Г.В. Практична психологія менеджменту: Як робити кар’єру. Як будувати організацію: наук.-практ. посіб. – К.: Україна, 1994. – 399 с. – Рос. мовою. – С. 152.; Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2000. – 232 с. – С.211.

контексному підході є підпорядкуванням змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів. З погляду **Т. Дубовицької**, контекстний підхід розглядається як цілісну комплексну модель організації та функціонування освітньої системи, що ґрунтується на прагненні студентів до пізнання і самопізнання, до саморозвитку й самореалізації та забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контекст, у якій він включений і частиною якого він є). Отже, у межах контекстного підходу процес професійного підготовки набуває особистісного сенсу. У контексному навчанні реалізується установка на майбутню професію, воно детермінується майбутнім.

Концепція розроблена А. А. Вербицьким у 1991 році⁵². Контекстне навчання спирається на теорію діяльності, відповідно до якої, засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної, упередженої діяльності суб'єкта. У ньому отримують втілення наступні принципи: активності особистості; проблемності; єдності навчання і виховання; послідовного моделювання у формах навчальної діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри) і, потім, до навчально-професійної діяльності (НДРС, практики, стажування). Викладання загальноосвітніх дисциплін пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, відходячи в цьому від академічного викладу наукового знання. В якості засобів реалізації теоретичних підходів у контексному навчанні пропонується в повному обсязі використовувати методи активного навчання (у трактуванні А. А. Вербицького – методи контекстного

⁵² Вербицький А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : [моногр.] / А.А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

навчання). Разом з тим наголошується, що необхідно комплексно підходити до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами.

Герменевтичний підхід Вимоги нового часу потребують підготовки креативного вчителя, здатного до самостійного мислення, спроможного знаходити рішення в «ситуаціях невизначеності», в «ситуаціях нерозуміння», здатних до творчості в будь-якій сфері життєдіяльності, і таких учителів, які готові стимулювати природний потенціал, розвиток здібностей своїх вихованців. Тому, враховуючи сучасні вимоги, слід звернутися до герменевтичного підходу (М.М.Бахтін, А.А.Брудний, В. Гумбольд, Г.-Г.Гадамер, В.Дильтей, А.Ф. Лосєв, А.А. Потебня та ін.) в поєднанні з креативним (В.Ю.Башашкіна, О.С. Булатова, Є.П. Ільїн, Г.П. Капустіна, І.П. Подласий, В.В.Шоган та ін.). Це дає можливість створити умови для рефлексивно-творчого освоєння нових знань, досягнення нових рівнів розвитку особистості майбутніх педагогів, набуті здатності студентів до «смыслопорождения» в первинній ситуації «нерозуміння», пошуку власних рішень у «невизначених і нерозв'язаних» ситуаціях. Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя цієї особистості. При цьому така інформація розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розглядати педагогічну дійсність у площині категорій "сенси", "розуміння". Зазначений підхід дає можливість здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування. Відтак, зазначений підхід пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє суб'єктам освіти самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Герменевтичний підхід дає можливість розглядати культуру як закодований текст, що має бути інтерпретований, осмислений і розпредметнений). У традиційному значенні герменевтика розглядається як наука про розуміння сенсу і теорія інтерпретації тексту. Герменевтику пов'язують головним чином з тлумаченням і поясненням текстів, при цьому важливо відзначити, що «текст» у герменевтиці з часом став розумітися більш широко: це не тільки текст літературного твору, але «дух людський», явищ у різних формах, що вимагає відповідного тлумачення. Основним завданням герменевтики є осягнення «глибинного сенсу», що не зводиться до чисто логічним або чисто предметним відношенням. У зв'язку з цим виникає необхідність використання особливого прийому дослідження – «виходу за межі розуміння», що призводить до осягання, яке здійснюється за допомогою знаково-символічних систем. Герменевтичний підхід у педагогіці є досить новим, і педагогіці нового часу, креативній педагогіці, співзвучні наступні ідеї герменевтики: ідея опори в розумінні «дівінаційний метод», який передбачає замість раціонального пізнання прояв творчої інтуїції, вживання в психологію іншого «Я»; визнання пізнавальної ролі діалогу в осягненні людини і дійсності; визнання великих творчих та евристичних можливостей мистецтва; ідея циклічного характеру розуміння як руху від загального до конкретного і від часткового до загального. Під герменевтичним підходом ми розуміємо навчання майбутніх учителів шляхом створення особистісно орієнтованих емоційно-образних педагогічних ситуацій за допомогою відтворюваних образів-символів. Використання герменевтичного підходу у викладанні педагогічних дисциплін сприяє розвитку творчої (креативної) особистості педагога, що відрізняється наступними характеристиками: незалежністю в судженнях і оцінках; «відкритістю розуму» як готовністю до сприйняття нового і незвичного, здатністю зробити крок за рамки даності; високою толерантністю до невизначених і таких педагогічних ситуацій, що не піддаються простому розв'язанню, конструктивною активністю в цих ситуаціях; вираженою педагогічною спрямованістю, розвиненим естетичним почуттям, що виявляється у прагненні до гармонічного вирішення поставленої проблеми,

«самотивацією». Таким чином, герменевтичний підхід, будучи заснованим на принципах розуміння та інтерпретації, має бути врахований у процесі підготовки майбутніх учителів, їх спрямування до творчої педагогічної діяльності.

Задачний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування особистості (Г.О. Балл, І.А. Зязюн, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, О.В. Матвієнко та ін.). Сутність задачного підходу полягає у тому, що педагогічна діяльність розглядається як процес розв'язання множини педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у професійній діяльності вчителя. При цьому провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого “апарату” організації педагогічної діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати задачний метод як універсальну технологію вивчення всіх педагогічних дисциплін, оскільки він виступає передумовою і провідним засобом засвоєння студентами технологічних засад педагогічної праці. Задачний підхід дає можливість посилити проблемне представлення навчального матеріалу у процесі вивчення педагогічних дисциплін, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням. Проблемні питання та проблемні практичні задачі сприяють також розвитку рефлексії (самопостереженню, самоаналізу), самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. Зазначений підхід стимулює формування у майбутніх педагогів розвиток професійного мислення, гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій.

3.5. Підходи, які характеризують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів

До них віднесено: праксиологічний, діяльнісний, технологічний.

Праксиологічний підхід. Праксиологія (від др.-грец. *πράξις* – діяльність, і *λογία* – наука, учіння) – учіння про людську діяльність, про реалізацію людських цінностей у реальному житті; область соціологічних та економічних досліджень, виявлення їх ефективності. Термін уперше використаний у 1890 году А. Еспінасом. Розвиток праксиології був продовжений Людвигом фон Мізесом. Найбільш розробленим розділом праксиології є економічна теорія у її "австрійському" варіанті. Певні аспекти праксиології були розвинені польським ученим Т. Котарбінським.

Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є його результат ("продукт") і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у праксеології майже відсутній розгляд мотивації і функції, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність праксиологічних ідей, які було враховано при вивченні професійної діяльності. Нами розроблено концепцію продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, яка відображає три взаємопов'язані діючих основних підпростори: структурний, праксиологічний (процесуальний) та аксіологічний. Структурний підпростір включає такі елементи як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Праксиологічний – містить наступні етапи означеної діяльності: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний – охоплює сукупність інтегральних властивостей педагога – професіоналізм особистості та

професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Створена концепція є базою для вироблення стратегії й тактики організації допрофесійної і професійної підготовки майбутніх педагогів та основою вдосконалення їх виховної майстерності. На цій основі розроблено процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Діяльнісний підхід ґрунтується на розумінні особистості як соціальної характеристики людини, набутої в результаті і в процесі її власної активності. У контексті цього підходу особистість розглядається в якості похідної від системи діяльності людини. Ядро особистості, її глибинна характеристика криється в сфері мотивів і потреб людини у їх співвідношенні з цілями (особистісний сенс). Мотиви, потреби, особистісні сенси можуть виникати, перетворюватися, усвідомлюватися у процесі спільної діяльності. Майбутньому педагогу слід засвоїти важливе положення, що діяльність є одним з основних чинників становлення людини як особистості і професіонала. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується у діяльності. При цьому можливість самореалізації у тій чи іншій діяльності обумовлена рівнем засвоєння цієї діяльності, що дозволяє людині перейти у позицію суб'єкта.

Актуалізація діяльнісного підходу пояснюється тим, що змінюється роль освітньої діяльності в сучасній вищій освіті, в процесі якої розвиваються свідомість, цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність. Останнє є одночасно предметом спеціальних наукових пошуків; існує й інший важливий аспект проблематики діяльності – це її самодіяльність, що дозволяє розвиватися процесам „самості”: самовизначенню, самореалізації, самокорекції, а також сприяє залученню студентів до загальнокультурних та національних цінностей. Такий підхід відіграє значну роль у становленні сучасного, конкурентоздатного фахівця-педагога. Варто зазначити, що діяльнісні характеристики особистісно-орієнтованої професійної підготовки можуть бути розглянуті з огляду на кілька основних аспектів: філософський, психологічний, власне педагогічний. Методологічно окреслюючи людину як активно діючу у світі істоту, філософи

(Г.С. Батищев, І.А. Зязюн, В.В. Ільїн, В.Г. Кремень, Е.Г. Юдін, М.С. Каган та ін.) спрямовують учених на аналіз специфічних для неї форм перетворення дійсності. Діяльнісний підхід дозволяє змінити людський світ як світ діяльності в єдності аспектів його розвитку й реалізації; аналізувати діяльність у взаємодії її сутнісних сил та їх конкретно-історичних проявів; збагатити діяльність у різноманітних формах матеріальної і духовної культури; залучити до соціального й гуманітарного знання культурно детерміновану реальність людини й оточуючого її світу. Варто підкреслити, що певна діяльність, за обґрунтованим твердженням О.М. Леонтьєва, характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх виконання. Головними характеристиками людської діяльності, як зазначають наукові дослідження (С.Д. Максименко, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.), є структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки вчителя діяльність визначається нами, насамперед, як пізнавальна; при цьому пізнавальну діяльність ми розглядаємо як продукт і передумову засвоєння соціокультурного досвіду. С.Л. Рубінштейн зазначав, що характеристика будь-якої пізнавальної діяльності включає як завершальну ланку визначення її життєвої ролі. На думку В.А. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер, характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстності відносин.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу (В.П. Беспалько, О.А. Дубасенюк, О.М. Пехота, О.Я. Савченко та ін.). Технологічний підхід являє собою практичну реалізацію побудови навчання в цілому, тобто проектування технологічних досягнень дидактики на сферу педагогічної практики. Цей підхід включає такі етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на

досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів.

Науковцями розроблено технології формування системного педагогічного знання, що включають загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти. Створені у межах Житомирської науково-педагогічної школи технології, відображають різні аспекти системного педагогічного знання і конкретизуються у наступних напрямках: технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу, до організації взаємонавчання учнів основної школи, до соціально-педагогічної роботи з батьками, до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту; модульно-контекстну технологію педагогічної підготовки магістрів освіти, технологію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи, технологію проектування виховної діяльності педагога, технологію формування самоосвітньої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур, майбутніх учителів інформатики засобами моделювання, яка передбачала реалізацію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-діялісного, аналітико-коригуючого етапів, іншомовної стратегічної компетенції.

3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи

Такі підходи вміщують: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, подієвий, регіональний

Антропологічний підхід. Антропологічна концепція – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою (К.Д. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Д. Дьюї, С. Френе, М.І. Демков, П.Ф. Каптерев, М.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, О.М. Острогорський, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев, В.Л. Стоюнін, М.М. Манасєїна,

М.О. Корф, О.Ф. Лазурський, П.П. Блонський, М.М. Рубінштейн, Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Б.М. Бім-Бад, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр). Антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. На відміну від класичного напрямку, *антропологічний підхід* був зорієнтований на зв'язок творчості із реальним життям людини в соціумі. Л. Фейєрбах поєднував творчість із духовними рисами особистості та життєвими явищами, тобто соціальними умовами, прагненнями та проблемами. З-поміж духовних рис особистості науковець виділив чуття, розум, душу, а серед життєвих – потреби, потяги, енергію, волю. Загалом вони є основою творчої діяльності особистості, що ґрунтується на чуттєвій та матеріальній діяльності людини і її природи. У своїй концепції Л. Фейєрбах виокремив два взаємопов'язані напрями в процесі творчості: предметно-чуттєве життя людини та спілкування в соціумі. Антропологічний підхід характеризується й такими, крім названих, ознаками: розвитком індивідуальних творчих сил людини, її самореалізацією як творчої особистості, цілісним розвитком усіх її сутнісних сил, взаємозв'язком творчості зі спілкуванням між людьми. Л. Фейєрбаху вдалося по-новому висвітлити питання творчості як невід'ємної складової креативної особистості.

Антропологічний підхід орієнтує педагога на роботу з людиною в її буттєвої цілісності й унікальності, на максимальне врахуванні всього комплексу знань про людину в інтересах її цілісного осягнення. У руслі антропологічного підходу виховання й освіта майбутнього вчителя сприймається в контексті самого життя у всій її повноті й опосередкованості. Уявлення про базові цінності, сенси, цілі, зміст та інші компоненти навчально-виховного процесу професійної підготовки безпосередньо виходить із глибинного дотик до педагога до структури буття дитини (Л.М. Лузіна). Філософсько-антропологічний підхід – базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності через призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знаннєвих

орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу. Буттєве розуміння феномену професійно-педагогічної підготовки не визнає «придумування», винаходу, штучного привнесення зовні принципів, методів, правил цієї підготовки. Вони виявляються, відкриваються, перевідкриваються викладачем, виходячи з об'єктивних закономірностей і виявлених у ході взаємодії зі студентами життєвих інтенцій. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя слід спиратися на комплекс людинознавчих знань, готувати студентів до цілісного сприймання дитини, підлітка, юнака, допомагаючи особистості визначити сенс буття і траєкторію майбутньої життєдіяльності.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних засобів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, крізь призму системоутворювальних культурологічних понять ("культура", "культурні зразки", "норми", "цінності", "побут", "спосіб життя", "культурна діяльність", "полікультурність", "транскulturність", "інтеркультурність" та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина (І.А. Зязюн, Т.В. Іванова, О.Л. Шевнюк). Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяє уявити цей процес як професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у площині засвоєння загальнокультурного знання і способів його практичного застосування. Зазначений підхід визначає спрямованість на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури шляхом його залучення до процесу культурної творчості в різновидах діяльності, спілкування, відносинах, які формують світоглядні й ціннісно-сміслові орієнтири, до розуміння й пояснення педагогічних явищ і процесів як культурних феноменів.

Культурологічний підхід у визначеному напрямі являє сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції загальнолюдських, національних та педагогічних цінностей та технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у

професійній діяльності. Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідної діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей. За таким підходом майбутній учитель виробляє певну життєву позицію, відкритість до нових знань, толерантність. Дослідження проблем педагогічної освіти з урахуванням вимог культурологічного підходу передбачає вивчення головного системоутворювального чинника становлення педагога – формування професійно-педагогічної культури. Тому в основу розробки змісту, організаційних форм педагогічної освіти має бути покладена концепція формування професійно-педагогічної культури. Саме такий похід забезпечує особистісний розвиток майбутнього педагога, вихід за межі нормативної діяльності, розвиває його здатність створювати і транслювати духовно-моральні цінності. Професійна підготовка вчителя у площині культурологічного підходу передбачає: включення майбутнього фахівця в соціокультурний контекст; формування соціокультурної активності майбутнього педагога; перетворення майбутнього педагога на суб'єкта культури, здатного до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого культурними характеристиками. Педагогічна освіта у такому контексті спрямована на оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічної культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти.

Аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити цілісно систему відношень "людина-суспільство-природа" для проекції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки вчителя (Г.П. Васянович, І.А. Зязюн, Н.Б. Крилова, М.С. Каган, Т.В. Іванова, О.В. Сухомлинська та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються ціннісного аналізу змісту

педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам. Аксіологічний підхід до розв'язання питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні. Професійна підготовка з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес набуття та привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму. Фундаментальні положення теорії цінностей достатньо повно представлено в працях О.І.Донцова, О.Г.Здравомислова, А.Ленгле, В.Тугаринова та ін. Педагогічний аспект аналізованого підходу висвітлюють В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, Г.П.Васянович, О.І.Вишневський, Б.С.Гершунський, В.М.Гриньова, І.А.Зязюн, Л.С.Рибалко, О.В.Сухомлинська, В.О.Сластьонін, Н.Ткачова.

Під поняттям „аксіологічний підхід” розуміємо спрямованість креативного освітнього простору ВНЗ, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал, тобто „багатогранна палітра емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потребнісно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоставлення. Отже, професійну підготовку майбутнього педагога можна розглядати як привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають „реальний масштаб духовного Я” (І.Д.Бех), наповнення суб'єкта професійними ідеалами, завдяки яким педагог піднімається над сферою реальної життєдіяльності, тим самим символізуючи безкінечність розвитку особистості професіонала. Тобто вищі духовні цінності стають і мотивом, і потребою, і складником цілісного духовного „Я” педагога.

У ракурсі аналізу теоретичних підходів аксіологічний аспект є визначальним для професійної підготовки майбутнього педагога, що виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин. За таких умов кожна

педагогічна дія – рух уперед, розкриття педагогічних здібностей, утілення педагогічної спрямованості, розширення зони „найближчого розвитку” педагога на підґрунті морально-духовної домінанти. Цінності, ціннісні орієнтації особистості педагога становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотиваційними орієнтирами професійно-педагогічної діяльності на ґрунті „об’єктної рефлексії” (І.Д. Бех). Для вчителя педагогічна професія – цінність, наповнена життєвим смислом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації. У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки, що в сукупності становлять систему ціннісних орієнтацій його особистості.

Середовищний підхід орієнтує майбутніх педагогів на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов оточуючого середовища. Середовище розглядається як навколишній соціальний простір (загалом – як макросередовище, в конкретному розумінні – як безпосередньо-соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії. Звернемо увагу на синонімічність терміну „середовище” та „простір” для розкриття сутності цих понять. У широкому філософському контексті, „середовище соціальне – це оточуючі людину суспільні, матеріальні, духовні умови її існування, формування і діяльності. Розглядаючи вчителя та учня як рівноправних суб’єктів соціального середовища, вважаємо, що для кожного суб’єкта такого середовища обов’язковою складовою є культурне самовизначення як процес створення і реалізації системи уявлень індивіда щодо культурного простору, свого місця і культурного змісту спілкування в цьому просторі (Є.В. Бондаревська, Є. Відт, Н.Б. Крилова та ін.). У сучасному розумінні середовище трактується як динамічна система різних за величиною і змістом культурних сфер взаємовпливу та взаємодії суб’єктів освіти, які є носіями певного культурного та субкультурного досвіду.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різноманітних рівнів та типів), їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти. Воно також створюється суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей. Освітнє середовище сучасних освітніх систем складається як результат комплексної взаємодії – комплексів-систем, моделей, стандартів, а головне – суб'єктів освіти.

Середовищний підхід передбачає систему взаємодії із середовищем, які б забезпечили її перетворення у засіб діагностики і проектування результату професійно-педагогічної освіти. У межах підходу під професійним середовищем розуміємо все, що оточує суб'єкта і за допомогою чого відбувається його становлення як особистості і професіонала. Специфічними складниками навчально-виховного середовища ВНЗ є «ніши» (статична одиниця) і «стихії» (динамічна одиниця). Стихія – це сила, яка захоплює індивідів, управляє тими, хто потрапив у полі її дії, програмує їх поведінку (соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій). Для майбутніх педагогів сенс вивчення стихій і оволодіння ними полягає в розумінні механізмів їх влади над вихованцями у подальшій професійній діяльності. Вивчаючи і проектуючи стихії, можна підвищувати ефективність професійної підготовки за допомогою зміни характеристик середовища.

Ніша – певний простір можливостей, що дозволяє суб'єктам освіти задовольняти свої потреби (творча студія, спільне улюблене заняття, виконання наукового проекту, гранту тощо). Ніши як локальні осередки середовища поділяються на природні соціальні і культурні. Моделюючи склад і змістове наповнення ніш, можна прогнозувати і планувати процеси, пов'язані з розвитком професійних й особистісних якостей майбутнього педагога.

Подієвий підхід – дозволяє сформулювати погляд на професійно-педагогічну підготовку вчителя як на діалектичну єдність яскравих подій, що запам'ятовуються у життєдіяльності майбутніх педагогів. Реалізація подієвого підходу у житті ВНЗ передбачає організацію емоційно насичених, незабутніх справ, які виявляються колективно й індивідуально значимими і привабливими. Ці справи стають своєрідними віхами не тільки

у процесі професійної підготовки, але і в житті студентів. У системі підготовки події завжди відбуваються у межах співбуття студента з викладачами й своїми однокурсниками. Центральним поняттям цього підходу постає педагогічна подія – момент реальності, в якому відбувається взаєморозвивальна, ціле- і ціннісно-орієнтована зустріч викладача і студента. Водночас подієвий підхід розглядається як використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє наступні категорії: лонгітюдність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципрокність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності крізь призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх).

Регіональний підхід. Нині актуалізується проблема підготовки нової генерації педагогів в з урахуванням регіональних особливостей української держави. Регіональні освітні особливості досліджували В.С. Курило, М.І. Костриця, О.П. Мещанінов, В.В. Обозний, О.В. Сухомлинська, С.В. Савченко, Х. Тхагапсоев, В.З. Юсупов та ін. Згідно Концепції сталого розвитку регіональний підхід до аналізу освітніх процесів передбачає формування національно-історичної самосвідомості особистості, дослідження етнокультурної стабільності регіональних систем (Проект Концепції сталого розвитку України)⁵³. Національне виховання передбачає врахування місцевих, певного роду регіональних, етнічно-культурних, мовних особливостей, яке базується на принципі і пріоритеті єдності держави, народу, мови, матеріальної і духовної культури, що базується на єдності

⁵³ Проект Концепції сталого розвитку України. // Вісник НАН України. – 2007. – № 2. – С. 14–87.

принципів, змісту та форм системи освіти⁵⁴. У роботах науковців останніх років (В.С. Курило) представлено систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти регіону, що відображають і проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу⁵⁵. До них віднесено такі критерії: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, дидактичне та методичне забезпечення регіональної системи освіти, суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, безумовно, пов'язана із сучасними соціально-економічними процесами в регіонах та у світі. Важливо також урахувати специфіку вищих навчальних закладів різних навчальних закладів регіону, які готують педагогічні кадри. У сучасних умовах слід вивчити реальну регіональну ситуацію та потребу регіону у фахівцях вищого рівня, готувати у ВНЗ професійно підготовленого, інноваційного, творчого вчителя, здатного підготувати молодь до самостійного життя в регіональних умовах. На особливу увагу заслуговує проблема соціалізації студенської молоді в умовах регіонального освітнього простору⁵⁶, утвердження суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, що ґрунтується на принципах педагогіки співробітництва викладача і студента, забезпечення їх самореалізації педагогічному процесі.

⁵⁴ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – Київ: Школяр, 1997. – 148 с. – С.23.

⁵⁵ Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у XX столітті / В.С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

⁵⁶ Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

3.7. Підходи, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки

До них віднесено: акмеологічний, компетентнісний, рефлексивний.

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку. «Акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірна характеристика стану особистості. Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені дорослості досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості і суб'єкта діяльності (головним чином професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють її сходженню на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Цей підхід орієнтує дослідників на пошук засобів забезпечення системою професійної підготовки досягнення майбутніми вчителями найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості.

Акмеологічний підхід активно застосовується у процесі професійної підготовки вчителя, про що свідчать наукові праці О.О. Бодальова, Н.В. Гузій, В.М. Вакуленко, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової, С.С. Пальчевського, Л.С. Рибалко, С.Д. Пожарського, В.П. Панасюка та ін. Визначений підхід розглядає професіоналізм як певний феномен, системне явище, що характеризує стан особистості і діяльності педагога, є умовою досягнення ним найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток особистості зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який

здійснюється за допомогою освіти і виховання та саморозвитку у процесі професійної діяльності і професійної взаємодії. Саморозвиток педагога як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, і водночас індивідуальна неповторна особистість педагога впливає на процес і результат педагогічної діяльності. Отже, з позицій акмеологічного підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Відтак, визначений підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного зростання від однієї вершини до іншої.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності (О.С.Березюк, О.В.Овчарук, О.Я.Савченко, В.В.Ягупов). Компетентнісний підхід спрямований на професійну компетентність як якість особистості майбутнього педагога/фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які передбачає виконання різних соціальних ролей. Компетентність концентрує теоретичні і практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі все більше педагогізується. При цьому у силу сучасних соціокультурних та економічних умов існування держав та етносів людина як особистість та суб'єкт історії виходить на новій якісний рівень свого розвитку, що передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання й освоєння дійсності людиною. Такий підхід позначається на пошуку нових інтегральних педагогічних цілей (формування універсального фахівця, гармонійної особистості,

громадянина-патріота) та засобів їх досягнення (фундаменталізація освіти й інтегровані навчальні курси). Компетентність, яка поєднує актуальне і потенційне (компетентність як готовність до певного виду діяльності), фізичне и психічне (компетентність як синтез знань, умінь та навичок, як творча якість особистості), теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань та вмінь, їх націленість на динамічну перспективу та неперервну освіту) може вважатися тим інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, набуває новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця. Компетентність технологізує цей процес, збагачує його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним засобом реалізації актуальних завдань сучасної освіти, яка входить в еру інформаційного суспільства. Відтак, компетентнісний підхід дає можливість урахувати закономірності формування професійної компетентності майбутнього вчителя як складника його педагогічної культури, сприяє посиленню наскрізної загальної та спеціальної педагогічної підготовки.

Рефлексивний підхід – у методологічному плані такого роду підхід, з одного боку, забезпечує предметне бачення досліджуваної реальності, категоризуючи та концептуалізуючи за допомогою понять, узагальнюючих закономірності її феноменології, а з іншого – дозволяє технологічно її освоювати і перетворювати за допомогою конкретної діяльності для досягнення тих чи інших цілей і вирішення практичних завдань. Отже, рефлексивний науковий підхід означає конструктивну єдність знань про досліджувану реальність і доцільно перетворювальну її діяльність. З цих методологічних позицій рефлексивний підхід у соціально-гуманітарних науках має забезпечити вивчення такої реальності, як рефлексія, і створити конструктивні можливості для використання отриманих знань про неї в соціальній практиці. Виникнення рефлексивного підходу в методології пов'язано, по-перше, з її виокремленням від філософії, зокрема, в розумінні рефлексії, а по-друге, з трансформацією побудованого про неї знання в систему технологічних засобів його застосування в різних соціальних практиках. Інакше кажучи, рефлексивний підхід

виникає в той переломний час, коли рефлексія з пояснювального, світоглядно-філософського принципу трансформується в особливий предмет наукового вивчення, яке задає концептуально-категоріальні межі її технологічного освоєння в контексті забезпечення реорганізації соціальної практики. При цьому радикально змінюється гносеологічна функція поняття рефлексія. З дедуктивно заданої філософсько-онтологічної категорії, рефлексія перетворюється в індуктивно досліджуваний і емпірично верифікується в гносеологічний принцип її наукового вивчення і, далі, в міру розгортання досліджень і розробок – конструюються методологічні засоби і технології організації практичної діяльності в соціумі. Про безперервне становлення і спадкоємний розвиток рефлексивного підходу у вітчизняній науці можна говорити лише з 1950-х рр., коли стала формуватися «рефлексивна культурадигма» (І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов) у людинизнавстві і суспільствознавстві.

Учені затосовують рефлексивний підхід до процесу підготовки майбутнього вчителя, його професійно-особистісного саморозвитку. При цьому ставиться складна діагностична задача: вивчення не тільки стану досліджуваної проблеми, але й оцінки тих «змін», які відбулися за певний спостережувальний період часу. Потрібно з'ясувати не тільки, яких знань набув майбутній педагог, а те, якою мірою ці знання вплинули на формування певних компетенцій (умінь), необхідних для його особистісного саморозвитку та продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Наприклад, важливо виявити наскільки майбутні вчителі навчилися виділяти ознаки актуальної проблеми; розвинули здатність експлікувати свої здогадки і осявання; здійснювати пошуки способів спостереження, наскільки вони дізналися не тільки про те, як здобувати необхідну інформацію з наукової літератури, періодики, але і як використовувати її у своїй діяльності, якою мірою майбутні педагоги навчилися аналізувати свій досвід і переймати досвід інших; оцінювати свої можливості в роботі, бачити свої достоїнства і недоліки; творчо вирішувати дослідницькі задачі в педагогічній ситуації; набули прагнення до саморозвитку і самоорганізації.

3.8. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя

До них віднесено: конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Конструктивний підхід, що ґрунтується на конструктивному методі – один із способів дедуктивної побудови наукових теорій (дедуктивний метод) і передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи створення дещо нового в її рамках. Ідея такого підходу виникла на початку ХХ ст. і була розроблена (у **роботах Гільберта**, Л. Я. Брауера, А. Гейтинга, А. Н. Колмогорова, А.А.Маркова, П. Лоренца та ін.) як спроба подолання труднощів аксіоматичного обґрунтування математики і логіки (з метою ліквідації парадоксів теорії множин і т. д.). На відміну від аксіоматичного методу при конструктивній побудові теорії учені не тільки намагаються звести до мінімуму вихідні, недоведені в рамках цієї теорії, твердження та невизначені терміни, а змістовно їх обґрунтовують. Основне завдання, яке вирішує конструктивний підхід, полягає у послідовному конструюванні (реально здійснюваному або можливе на підставі наявних засобів) розглянутих у формальній системі об'єктів і тверджень про них. Завдання вихідних об'єктів теорії і побудова нових здійснюється за допомогою сукупності спеціальних операціональних (конструктивних) правил і визначень. Всі інші твердження системи виходять з вихідного базису теорії за допомогою специфічної для конструктивних теорій техніки виводу і так званих рекурсивних визначень, заснованих на принципі математичної індукції. Нині конструктивний підхід/метод широко застосовується лише в області формальних наук – у математиці і логіці (конструктивна логіка). Однак, немає підстав відкидати можливість упровадження цього методу до побудови природничо-наукового знання.

Важлива особливість конструктивістського підходу – глобальна довіра до людини, тоді як для західної цивілізації в цілому й для більшості її соціальних інститутів (управління, виробництва, освіти, охорони здоров'я, родини, релігії)

характерна настільки ж глобальна недовіра до людини. Сама людина традиційно розглядається як споконвічно, від природи некерована, лінива, недопитлива, хвора, егоїстична, аморальна і гріховна, як така, що повинна перебувати під постійним зовнішнім піклуванням і доглядом. Конструктивістський підхід розглядає людину зовсім інакше, постулюючи існуючу в кожній людині актуалізаційну тенденцію – зростати, розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал. Основні положення принципу конструктивності полягають у тому, що, по-перше внутрішня природа (або сутність) людини позитивна, конструктивна і соціальна і, по-друге, ця природа починає виявлятися й проявляти себе в людині щоразу, коли в її взаєминах з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння і конгруентного самопред'явлення.

Творчий підхід. Педагогічна діяльність вміщує множину нестандартних педагогічних задачних ситуацій, що вимагають вирішення їх на основі наукового мислення. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності й швидкості думки, творчому мисленню (В. Адольф). Проте, у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне та стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу й головне – функціями в проектуванні і конструюванні педагогічної реальності (В.В. Краєвський), а відтак, і стилем мислення, який при цьому домінує.

Науковий стиль мислення педагога дає йому адекватне розуміння свого місця в світі, реальне інтелектуальне, емоційно-вольове, практично-дієве ставлення до дійсності, а в професійній діяльності сприяє швидкої адаптації до мінливих освітніх ситуацій, що забезпечує цілісність різноманітної діяльності особистості. Відзнакою сьогодення є становлення принципово нового стилю педагогічного мислення. З погляду Ю.В. Сенько, це, передусім, особливість мови, в якій акцент переноситься з осмислення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки на втілення в діяльність методологічних принципів сучасного професійного педагогічного стилю

мислення. Для такого стилю характерна гуманітарна спрямованість, що проявляється у відповідних принципах розуміння, другоюдомінантності, діалогічності, рефлексивності й метафоричності, колізійності (С. В. Кульневич).

Цей підхід базується на сукупності прийомів, які характеризують відношення до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, як до свідомого системного процесу. Прояв творчого підходу – це пошук нетрадиційних рішень, використання нових методів, розробка власних оригінальних засобів прийомів у процесі підготовки педагогів. Творчий підхід передбачає генерацію ідей, розробку й оцінку альтернатив, уміння запозичувати оригінальні ідеї і досвід з інших сфер, творчо використовувати їх у педагогічній освіті. Основою творчого підходу у професійній підготовці вчителя є уявлення, інтуїція, фантазія, гнучкість мислення, сприйнятливість до нових ідей, уміння усвідомлювати набутий педагогічний досвід.

Інноваційний підхід. Поняття «інноваційний підхід» вміщує низку споріднених термінів, а саме: «педагогічна новація (новина)», «педагогічне нововведення», «педагогічна інновація», «новаторство», «інноваційна діяльність». Науковці (І.М. Дичківська, І.І. Коновальчук) пропонують розглядати поняття «новації» як «локальну зміну в навчально-виховному процесі і як розроблення нових у сучасних умовах навчальних методик, програм, технологій, що сприяють ефективному вирішенню конкретних навчально-виховних завдань, зумовлених вимогами суспільного й особистісного розвитку. Відповідно «процес утілення новації в навчально-виховну практику» І.М. Дичківська характеризує як педагогічне нововведення, а педагогічну інновацію – як більш широке, узагальнююче поняття, що охоплює процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень» Водночас інновації в освіті розглядаються як процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення,

оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

Інноваційна діяльність у педагогічній освіті постає системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень у цій сфері на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність може здійснюватися на інституційному, регіональному та державному рівнях. На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури виділено наступні напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти: створення розвивального середовища навчального закладу, розробка навчально-методичних комплексів, застосування інноваційних інтерактивних методик навчання, впровадження ІКТ, інновації в системі контролю й оцінки результатів навчання, моделювання, дистанційна освіта.

Креативний підхід реалізує творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності; це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. У науковій літературі поняття „креативність” (від лат. Creatio – творення) розглядається у двох основних значеннях: у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, відмітною особливістю якого є різнонаправленість і варіативність пошуку різних, у рівній мірі правильних рішень щодо однієї і тієї ж ситуації. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в т.ч. здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах дозволених або постановки нових проблем (М. Уаллах), усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо бракуючих елементів ситуації (Е. Торренс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гилфорд). Креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів

Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає врахування критеріїв

креативності. До них відносять комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності особистості: 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність проводити «рідкісні» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикається з однієї ідеї на іншу); 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте. Креативний педагог, з погляду А.В. Морозова і Д.В. Чернілевського, передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проектів.

Евристичний підхід. В основі евристичного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Окреслений підхід ґрунтується на інтуїції і досвіді людини: в ньому використовуються принципи як загальні, так і специфічні властивості. Зазвичай системи, побудовані такими методами, вміщують набір специфічних процедур, розроблених для конкретних задач розпізнавання. Хоча евристичний підхід відіграє велику роль у розпізнаванні, проте мало інформації про загальні принципи синтезу, оскільки розв'язання кожної конкретної задачі потребує використання специфічних прийомів розробки. Це означає, що структура і якість евристичної системи значною мірою визначається талантом та досвідом роботи розробників. Евристичний характер дій притаманний педагогічній діяльності вимагатиме від майбутнього вчителя у процесі професійної діяльності реалізації евристичних умінь. Такі вміння сприяють творчому розв'язанню педагогічних задач, які можуть набути інноваційного спрямування. Формування евристичних умінь на практичних заняттях з різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвід евристичної діяльності на "професійному рівні" тобто створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної

діяльності ще під час навчання у вищій школі.

Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності у навчанні присвячені роботи таких науковців як М.І. Бурда, Ю.М. Кулюткін, В.М. Осинська, Д.Пойа, Є.Є. Семенов, О.І. Скафа, Н.А.Тарасенкова, Л.М.Фрідман, П.М. Ерднієв та ін. Аналіз цих робіт підтверджує думку, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності. Тому, одним з напрямів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинно стати теоретичне обґрунтування та методична розробка проблеми формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів. Один з важливих аспектів вирішення цієї проблеми є розв'язування студентами педагогічних задач, що сприяє розвитку їх творчої розумової діяльності, а також оволодіння майбутніми вчителями методами та прийомами евристичної діяльності. Дослідники у контексті евристичного підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів евристичними методами, зокрема такими як метод евристичних питань; метод фактів, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод прогнозування, метод конструювання теорій, метод “мозкового штурму”; метод синектики, морфологічного ящика тощо. Крім традиційних форм навчання у процесі навчання застосовуються такі, як евристичні лекції та евристичні семінари, евристичні “занурення”, творчі тижні, студентські наукові дослідження. Велику роль відіграє технологія евристичного навчання – актуалізація евристичних педагогічних ситуацій (орієнтування, пошуку, перетворення, інтеграція) у вивченні теоретичного матеріалу з педагогіки, у розв'язуванні професійно орієнтованих педагогічних задач.

ТЕМА 4. МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність учіння про методи дослідження, їх класифікацію, вироблення вмінь застосовувати наукові методи у педагогічному дослідженні.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування науково-педагогічної компетентності, розвиток здатності до оптимального вибору методів науково-педагогічного дослідження.

ОБЛАДНАННЯ ТА МАТЕРІАЛИ: логічні схеми-моделі, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: науковий метод, класифікація методів науково-педагогічного дослідження, принципи застосування наукових методів.

План

- 4.1. Основи учіння про методи дослідження.
- 4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження.
- 4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження.
- 4.4. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.
2. Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
7. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
8. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
9. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
10. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. – К Академвидав, 2005. – 208 с.

Питання для самопідготовки

1. У чому полягає сутність поняття науковий метод ?
2. Чим обумовлений вибір метода дослідження ?
3. Які особливості вибору методів залежно від етапу наукового пошуку.
4. Чим можна пояснити множинність класифікацій методів досліджень ?
5. Які основні принципи використання методів науково-педагогічного дослідження ?
6. У чому сутність принципу цілісного вивчення об'єкта/суб'єкта дослідження ?
7. Як необхідно використовувати принцип урахування вікових особливостей суб'єкта освіти і виховання у педагогічному дослідженні ?

Завдання для індивідуально-самостійної роботи

1. Ознайомитися з методами педагогічного дослідження в авторефератах кандидатських дисертацій.
2. Опрацювати розділ «Основи учіння про методи дослідження» у роботі В.И. Загвязинский. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

3. Опрацювати наукові праці з методології і методів дослідження С.У. Гончаренка.

4.1. Основи учіння про методи дослідження

Методологія, як зазначено В.І. Загвязінським, у вузькому значенні є учіння про методи дослідження. Теорія методів дослідження покликана виявляти їх сутність, призначення, місце у загальній системі наукового пошуку, сприяє оволодінню науковими засадами вибору методів та їх поєднання, дає можливість виявити умови їх ефективного використання, надати рекомендації по конструюванню оптимальних систем дослідницьких прийомів та процедур, тобто методики дослідження. Методологічні положення і принципи саме в методах отримують своє дійове, інструментальне вираження.

Широко вживане поняття «метод наукового дослідження», на думку В.І. Загвязінського, – значною мірою умовна категорія, що об'єднує і форми наукового мислення, і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Ми виділяємо тому окремі форми логічного мислення дослідника, маючи на увазі зміст, склад і логічну структуру розумових дій у процесі наукового пошуку. Самі ж методи включають внутрішні і зовнішні дії та операції, тому їх слід розглядати в процесуальному плані спочатку як загальну схему, модель дослідницьких процедур, а потім як їх реальне втілення в розумових і практичних діях та операціях, що забезпечують виконання завдань і досягнення мети наукового пошуку.

З погляду С.У. Гончаренка, у філософському розумінні під методом розуміють наукові теорії, перевірені практикою. Тому будь-яка теорія при побудові інших теорій може виступати у вигляді функції метода в конкретній галузі знань. Учений наголошує, що метод нерідко розглядається як сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання в сфері освіти, певний комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких наука передбачає виявити істину, перевірити чи спростувати її. Важливим є позиція вченого на

метод дослідження як нормативну модель діяльності (в педагогіці – педагогічної), спрямованої на виконання певного наукового завдання, яке реалізується в сукупності прийомів і процедур. Підкреслено: чим багатший арсенал методів тієї чи іншої науки, тим успішніша діяльність науковців. У міру зростання складності наукових задач підвищується залежність одержаних результатів від ступеня опрацювання дослідницького інструментарію ⁵⁷.

Ученим виділено характерні ознаки наукового методу дослідження: об'єктивність, відтворюваність, евристичність, необхідність, конкретність тощо. Проте метод є не лише сукупністю правил, прийомів, способів, норм, а й системою приписів, принципів, вимог, які повинні орієнтувати у вирішенні конкретного завдання, досягнення результату в будь-якій сфері діяльності.

Сукупність окреслених методів дослідження, а також порядок і правила їх застосування вченим розглядається як методика конкретного дослідження. Це вимагає аналізу системи методів педагогіки.

С.У. Гончаренко наголошує на величизній ролі методів у розвитку науки, оскільки саме від методу залежить вся серйозність дослідження. Він стверджував, що розвиток педагогіки як науки безпосередньо залежить від її методичного оснащення. Тому кожен дослідник, пошукувач-практик повинен розуміти реальні методичні можливості науки, вміти їх обирати, а коли необхідно й опрацьовувати згідно з метою і завданнями дослідження конкретні методики. Ураховуючи зазначене, молодим дослідникам необхідно мати уявлення про систему методів педагогіки як такої ⁵⁸.

Метод – це шлях досягнення мети. Метод наукового дослідження може бути визначений як сукупність систематизованих пізнавальних операцій, які обумовлені предметом і метою наукового дослідження. Можна розглядати у вигляді сукупності трьох фаз: фази дослідження (виявляються нові об'єктивні процеси або нові аспекти відомих

⁵⁷ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С. 106.

⁵⁸ Там само.

процесів); фази доказу (встановлення раціонального факту залучених результатів й експериментального їх підтвердження); фази пояснення (якщо результати перетворюються на матеріал нових досліджень).

Методи науково-педагогічного дослідження вчені розглядають і сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем; вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

Методи – похідні від мети, предмета, змісту, конкретних умов дослідження. Вони багато в чому визначаються характером проблеми, теоретичним рівнем і змістом гіпотези. Наприклад, функціональна (описова) і пояснювальна (теоретична) гіпотези потребують абсолютно різних дослідницьких процедур. Тому і вираз «система методів дослідження» слід вважати досить умовним.

Система методів, і методика, пошуку – це частина дослідницької системи, закономірно її виражає і дозволяє здійснювати дослідницьку діяльність. Звичайно, зв'язку методів у дослідницькій системі складні і різноманітні, і методи, будучи своєрідною підсистемою дослідного комплексу, обслуговують всі його «вузли». Виділяються методи наукового цілепокладання, конструювання предмета дослідження, висунення гіпотези, перевірки гіпотези, впровадження результатів та ін.

У цілому ж методи залежать від змісту тих чи інших етапів наукового пошуку, які логічно передують етапам добору і використання процедур, необхідних для перевірки гіпотези. У свою чергу, всі компоненти дослідження, і методи в тому числі, детерміновані змістом досліджуваного, хоча й самі визначають можливості досягнення суті того чи іншого змісту, можливості вирішення певних наукових завдань.

4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження

Методи і методика дослідження багато в чому визначаються вихідною концепцією дослідника, його загальним уявленням про сутність і структуру досліджуваного явища. У цьому виявляється адекватність методів змісту досліджуваного та його структуру, а в більш широкому плані – змістом дослідницької діяльності. Тобто метод, на думку Гегеля, є не зовнішня форма, але душа і поняття змісту. Змістом ж дослідження є не тільки його об'єкт і предмет, але і дослідницька діяльність у цілому, в якій метод пов'язує всі елементи в єдину динамічну систему. Наприклад, дослідження, що здійснюється в рамках концепції оптимізації навчально-виховної роботи, припускає розгляд методу як моделі і способу виявлення такого складу і такої послідовності педагогічних дій, які максимально враховують конкретні умови і націлені на отримання найкращих результатів з найменшими витратами. Якщо педагогічний процес розглядається з точки зору його внутрішнього руху, протиріч, що його викликають, то і дослідницькі процедури виступають способом виявлення, тлумачення і використання протиріч, що виникають між наявною та необхідною інформацією, між досягнутим і необхідним перетворенням предмета.

Педагогічна концепція «проникає» в дослідну, інтегруючись з дослідницькими принципами та вимогами.

Метод, таким чином, є похідним від загальної концепції та загальної стратегії дослідження, функціонально-інструментальна частина дослідницької системи. Ось чому зовсім недостатньо, як це нерідко роблять початківці дослідники, представити тільки номенклатуру методів. Необхідно обґрунтувати вибір методів, способи їх поєднання на кожному етапі пошуку, а також обґрунтувати системи методів і прийомів – методику як частину загальної системи дослідження. Для цього необхідно знати і загальні (абстрактні) можливості кожного методу, і його місце в системі дослідницьких процедур, і способи конкретизації методів і методик відповідно до концептуальних положень, специфікою матеріалу і завдань даного дослідження.

Системне використання методів вимагає вибору «системи відліку», способів їх класифікації. У зв'язку з цим проаналізуємо запропоновані в літературі класифікації методів педагогічних досліджень. Усі методи дослідження пропонують поділяти на власне педагогічні та методи інших наук, на методи констатують і перетворюють, емпіричні і теоретичні, якісні та кількісні, особливі й загальні, змістові і формальні, методи опису, пояснення і прогнозу.

Кожен з цих підходів несе в собі особливий сенс, хоча деякі з них теж досить умовні. Візьмем, наприклад, розподіл методів на педагогічні та методи інших наук, тобто непедагогічні. Методи, які відносимо до першої групи, це, строго кажучи, або загальнонаукові (наприклад, спостереження, експеримент), або загальні методи соціальних наук (наприклад, опитування, анкетування, оцінювання), які добре освоєні педагогікою.

Множинність класифікацій та класифікаційних характеристик методів є відображення багатоаспектності методів, їх різноякісності. виявляються в різних зв'язках і відносинах.

Залежно від аспекту розгляду та конкретних завдань дослідник може використовувати різні класифікації методів. У реально використовуваних сукупностях дослідницьких процедур простежується рух від опису до пояснення і прогнозу, від констатації до перетворення, від емпіричних методів до теоретичних. При використанні деяких класифікацій тенденції переходу від однієї групи методів до іншої виявляються складними і неоднозначними. Спостерігається, наприклад, рух від загальних методів (аналіз досвіду) до часткових (спостереження, моделювання і т.д.), а потім знову до загальних, від якісних методів до кількісних і від них знову до якісних.

Зазначене не знімає правомірності постановки питання про провідну класифікацію. Виникає питання: яку систему відліку, яку класифікацію взяти за основу при систематичному розгляді та виборі методів педагогічного дослідження? Науковці вважають, що провідним у цьому плані може бути розподіл методів на методи теоретичного й емпіричного дослідження. Справа в тому, що ці вже розглянуті нами рівні дослідження мають різні цілі, зумовлюють різний рівень

проникнення в сутність досліджуваного явища, а тому й припускають використання принципово різних процедур. Елементи часткового і загального, опису і пояснення, якісних і кількісних оцінок, констатації і перетворення дуже тісно поєднуються, переплітаються в ході дослідження на всіх його етапах. Емпіричне ж (що включає й емпіричну теорію) і власне теоретичне визначають своєрідність дослідження в цілому або його завершеного етапу і тому виявляються визначальними в дослідницькій системі, що багато в чому обумовлює вибір і характер використання методів. Залежно від мети, завдань дослідження можливий рух від загального до часткового або від часткового до загального.

Рух від теоретичного до прикладного знання та від емпіричного до теоретичного складає основу логіки наукового пошуку в його найбільш повному, завершеному вигляді.

Ось чому будемо розглядати методи, які поділяються на методи теоретичного й емпіричного і дослідження і виділяючи всередині цієї класифікації методи загальні і часткові. Науковці вважають, що так доцільно підходити і досліднику при конструюванні методики, використовуючи потім для уточнення вибору й інших із зазначених вище підходів. Реальна класифікація, що використовується в конкретному дослідженні, виявляється зазвичай або бінарної, або багатовимірної. Але перш ніж перейти до аналізу методів, вважаємо за доцільне розглянути логічні форми, в яких функціонує дослідницька думка, а також коротко сказати і про позалогічні елементи наукового пошуку (здогадка, інтуїція, натхнення тощо), що відіграють важливу роль у науковому пошуку, особливо в момент «стрибка», прориву в невідоме, народження нової гіпотези або ідеї.

У педагогічному дослідженні використовуються різноманітні форми логічного мислення. Все вони пов'язані з використанням категорій як формальної, так і діалектичної логіки. Здійснюючи дослідження, педагог користується індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом, формалізацією і моделюванням, порівнянням, класифікацією й узагальненням, абстрагуванням і конкретизацією, здійснюють сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до

конкретного. Розглянемо деякі з цих взаємопов'язаних форм логчного мислення.

4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження: особливості, принципи застосування

Класифікація. На основі порівняння за виокремленими сутнісними ознаками предмети і явища будь-якого роду розподіляються за взаємопов'язаними групами або класами. При цьому кожний клас займає особливе місце, виявляючи зв'язки між схожими групами об'єктів, відкриваються можливості для пояснення і прогнозу. На думку В.І. Загвязінського, складання класифікації підпорядковується певним логічним правилам: 1) в одній і тій самій класифікації має бути одне й теж єдине підгрунтя; 2) об'єм членів класифікації повинен відповідати об'єму сукупності, що класифікується, тобто сума членів класифікації має вичерпувати сукупність і не перевищує її; 3) члени класифікації повинні виключати один одного, тобто ні один з членів не повинен входити в об'єм другого; 4) підрозділи на підкласи мають бути неперервними, тобто йти по лінії поступового нарощування або ослаблення виділеного в якості основи ознаки, не перескакуючи через найближчий підклас⁵⁹.

У міру розвитку наукового знання класифікація явищ поглиблюється і уточнюється. Складність і недостатня вивченість багатьох педагогічних явищ викликає нерідко спори про найбільш продуктивних класифікаціях.

Жодна наука не може розвиватися без постійного дослідження свого предмета. Вся історія педагогіки є історією пошуку нових форм, шляхів і способів удосконалення процесу виховання й формування особистості. Сучасне науково-педагогічне дослідження використовує комплекс методів, способів і прийомів, за допомогою яких навчання, виховання, формування, розвиток особистості різнобічно вивчаються.

⁵⁹ Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с. – С.112, 113

Нині існує різноманітні класифікації методів наукових досліджень, але найбільш вживаною є розподіл методів на теоретичні та емпіричні методи дослідження.

До методів теоретичного дослідження віднесено такі: абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо;

До основних емпіричних методів науково-педагогічного дослідження – метод спостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, соціометричний метод, тестування, анкетування, ранжування, вимірювання, експеримент та ін.

Обираючи методи дослідження дослідник повинен урахувати наступне: 1) жоден з методів не є універсальним, але має чітко окреслені пізнавальні можливості; 2) надійність методів забезпечується не тільки їх обґрунтованістю, але і правилами застосування; 3) оперативність та економність дослідження не повинні впливати на якість отриманих даних; 4) обґрунтування методу припускає розробку або підбір такого методу, який максимально відповідає поставленому завданню, не потребує значних витрат для своєї реалізації.

Методи науково-педагогічного дослідження – сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем, а також вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

У науковій літературі зазначалося, що існують різні класифікації методів науково-педагогічного дослідження, але частіше їх класифікують на такі групи: емпіричні, методи педагогічної діагностики, математичні (статистичні).

4.4. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження:

Перш ніж зупинитися на характеристиці кожної групи методів необхідно підкреслити, що при вивченні особистості учнів як суб'єктів педагогічного процесу необхідно керуватися наступними принципами:

■ принцип цілісного вивчення об'єкта/суб'єкта освіти передбачає прагнення педагога зрозуміти й

осмислити особливості індивідуальності в цілому, відзначаючи його специфічні риси, проникнути в його сутність, зрозуміти психологічний стан суб'єкта освіти і виховання, атрибути зовнішньої поведінки й умов діяльності в конкретний момент життя;

▪ **принцип постійного вивчення особистості, педагогічного явища.** Цілісне уявлення про особистість складається в тому випадку, коли педагог буде здійснювати таке вивчення постійно, тільки за цієї умови можна відчувати зміни, новоутворення в особистісній сфері суб'єктів освіти, а результати будуть більш об'єктивними;

▪ **принцип порівняння успіхів і невдач особистості з її особистим досвідом, а не з досвідом інших суб'єктів освіти.** Педагогами мають бути враховані різні типи темпераменту, рівень фізичного, психічного здоров'я, специфіка соціального мікросередовища кожної особистості, що накладають відбиток на її поведінку. Наприклад, порівняння школяра з однокласниками (друзями) не може привести до об'єктивної і справедливої оцінки його особистості. Учня/студента необхідно порівнювати за принципом: «Ти вчора» – «Ти сьогодні» – «Ти завтра»;

▪ **принцип урахування вікових особливостей** суб'єкта освіти і виховання. Особливості поведінки, спілкування, навчання особистості учня безпосередньо пов'язані з тими глибинними фізіологічними, психологічними змінами, що відбуваються в особистісній сфері на тому або іншому етапі вікового розвитку. Слід спиратися також на закон нерівномірності, гетерохронності розвитку особистості дитини, згідно якого кожна людина знаходячись в одному віковому періоді одночасно перебуває ніби на трьох рівнях (рис.1);

▪ **принцип вивчення особистості в діяльності і через діяльність.** Окреслений принцип ґрунтується на визнанні того, що тільки активна діяльність самої особистості є рушійною силою розвитку, і на кожному віковому етапі існує провідна діяльність, яка найбільшою мірою сприяє зростанню особистості дитини, підлітка, юнака в конкретний період його онтогенезу (розвитку). Відповідно до такого принципу необхідно проводити науково-дослідну роботу через організацію діяльності самої особистості в тісному

співробітництві з дорослими. При цьому важливо не обмежуватися вивченням суб'єкта освіти тільки в процесі навчальної діяльності, а й вивчати особистість в різних видах діяльності, включаючи трудову, ціннісно-орієнтовану, художню, суспільну, спортивну діяльність.

Тому необхідно виходити з найближчого прогнозу розвитку особистості, а не ситуативного відхилення в розвитку. При використанні різних методів науково-педагогічного дослідження можна припуститися неточності у вивченні особистості, наслідком можуть бути хибні рекомендації що призведе до використання неадекватних методів педагогічного впливу. При проведенні дослідження слід керуватися загальнолюдськими нормами моралі та професійної етики. Так, наприклад, зарубіжні педагоги вважають некоректною практику публічного обговорення якості роботи вчителя, навіть у самому вчительському колективі. На їхню думку, така інформація повинна залишатися конфіденційною, не виходити за межі взаємодії перевіряючого і того, кого перевіряють;

▪ **принцип комплексного використання методів науково-педагогічних досліджень** означає, що в педагогіці не існує універсальних методів вивчення дитини, тому необхідна їх сукупність, при обов'язковому врахуванні особливостей розвитку особистості, соціальної ситуації, матеріально-технічних і навчально-методичних умов, рівня кваліфікації педагогів та ін.;

▪ **принцип добровільності** означає, що науково-педагогічне дослідження особистості (колективу) має проводитися тільки за згодою учнів або їхніх батьків;

▪ **принцип відносної об'єктивності і правильності результатів дослідження** пов'язаний, у першу чергу, з принципом «не нашкодь» і означає, що результати обстеження без урахування інших факторів не можуть бути підставою для визначення долі учня і висновків про можливість його подальшого виховання і навчання.

ТЕМА 5. ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність, функції та методики використання особливостей теоретичних методів науково-педагогічного дослідження, розвивати вміння використовувати теоретичні методи науково-педагогічного дослідження у педагогічній діяльності.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування науково-педагогічної компетентності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: логічні схеми-моделі, автореферати дисертацій, презентація, методичні рекомендації.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, аналіз, синтез, дедукція, індукція, абстрагування, конкретизація, моделювання, аналогія, порівняння.

План

- 5.1. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження.
- 5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання.
- 5.3. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді».

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

6. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
7. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому полягає суть поняття наукова проблема?
2. Яка логіка розкриття актуальності теми науково-педагогічного дослідження?
3. Яка категорія більш загальна – об'єкт чи предмет дослідження?
4. Яка логіка конкретизації мети дослідження у завданнях наукового пошуку?
5. Які існують типи гіпотез наукового дослідження?
6. Які структурні компоненти включає гіпотеза дослідження?
7. Які функції гіпотези в науковій роботі?
8. У чому полягає новизна, теоретична та практична значущість науково-дослідної роботи?

5.1. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження

У процесі наукового пошуку при застосуванні будь-якого методу перед дослідником стоїть завдання ґрунтовного аналізу одержаного емпіричного матеріалу. Самі факти ще не розкривають суті явищ і процесів, що досліджуються. Факти залишаються лише фактами, якщо вони не підлягають спеціальному вивченню. Педагогічні явища необхідно узагальнювати, виділяючи головні ідеї і положення. Теоретичні методи дослідження допомагають за зовнішніми проявами педагогічних явищ побачити сутність явища, в одиничному знайти загальне й особливе, виявити внутрішні зв'язки і закономірності. Найбільш поширеними у психолого-педагогічних дослідженнях є методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, індукції і дедукції та

ряд інших.

Величезна роль в обробці, осмисленні одержаного емпіричного матеріалу належить методу теоретичного аналізу і синтезу. На думку С.У. Гончаренка, сильною стороною цього методу є застосування діалектичної логіки при якісному аналізі фактів, що вивчаються, можливість охопити одночасно велику кількість даних і проникнути в їх суть, здійснити мислену реконструкцію того, що вивчається, і розпізнати, вичленити сторони, ознаки, властивості, закономірності розвитку, які цікавлять дослідника.

Проаналізуємо більш детально методи теоретичного дослідження.

Аналіз і синтез – у загальному значенні – два взаємопов'язаних процеси уявного чи фактичного розкладання цілого на складові частини й об'єднання окремих частин у ціле. Це – взаємообумовлені логічні методи наукового дослідження, що виникли на основі практичної діяльності людей, їхнього досвіду. Аналіз і синтез тісно пов'язані у будь-якому науковому дослідженні. Єдність аналізу і синтезу забезпечує об'єктивне, адекватне пізнання дійсності і разом з тим відображає єдність протилежностей у відношенні до взаємозв'язку одиничного (окремого) й загального. Загальне, яке для полегшення пізнання роз'єднують аналізом на окремі складові, не існує поза одиничним, а воно, у свою чергу, не існує поза загальним. У цьому і полягає їхня нерозривна єдність, хоч одиничне і загальне протилежні одне одному.

Аналіз (від грецького analysis – розчленовування) – метод пізнання, який дозволяє розкласти предмети дослідження на складові частини (звичайні елементи об'єкта або його властивості і відношення). **Аналіз** – мислительна операція (дія), що дозволяє суб'єкту мисленно розчленувати ціле на частини. У людини на основі мимовільної діяльності розвинулася здатність здійснювати аналіз на рівні оперування поняттями та судженнями. Умовою всебічного пізнання об'єкта, що досліджується, є багатогранність його А. та синтезу. Розчленовування цілого на складові дозволяє виявити побудову досліджуваного об'єкта, його структуру, відділити суттєве від несуттєвого, звести складне до простого, розкласифікувати предмети та явища У процесі аналітичної

діяльності думка рухається від складного до простого, від випадкового до необхідного, від розмаїття до тотожності і єдності.

При використанні *методу аналізу документів* варто вказати, які документальні джерела будуть вивчатися (шкільна документація, плани, звіти, анкетні дані тощо), а також, які методи їхнього аналізу будуть застосовуватися. Цей метод є найбільш економічним з погляду витрат і фінансів. Аналіз документів дозволяє оперативно одержати фактографічні дані, наприклад, про стан здоров'я, рівень розвитку дітей, підлітків, учнівської молоді, соціальний стан, рівень матеріальних доходів сім'ї, склад родини, різних категорій учнів тощо.

Отримана інформація має бути об'єктивною. Обмеження якості такої інформації пов'язане з тим, що: 1) облікова і звітна інформація не завжди буває достовірною і вимагає контролю; 2) частина цієї інформації застаріває; 3) більшість даних у відомчій документації не містить інформації про стан свідомості учнів. Тому інформація, отримана методом аналізу документів, має фактографічний характер.

Самі документи поділяються на особисті і безособові, офіційні і неофіційні (залежно від статусу документального джерела), первинні (тобто дані, отримані на основі прямого спостереження або опитування) і вторинні (документи, що узагальнюють або описують первинні документи). За надійністю інформації документи теж досить різні: офіційні й особисті документи більш надійні, ніж неофіційні і безособові. Під час використання вторинних документів установлюється їхнє першоджерело. Перевірка надійності документів передбачає розрізнення фактичної та оцінної інформації, аналіз цілей, намірів і мотивів укладача документа.

Існують два основних методи аналізу документів: *неформалізований (традиційний)* і *формалізований (контент-аналіз)*. Традиційний аналіз заснований на сприйнятті, розумінні, осмисленні й інтерпретації змісту документів відповідно до мети дослідження. Дослідник відповідає на питання про мету створення документів, їхній вид і форму, надійність і вірогідність зафіксованих у них даних.

Формалізований аналіз документальних джерел (контент-аналіз – аналіз змісту) заснований на одержанні соціальної

інформації з великих масивів документальних джерел, недоступних традиційному аналізу. Він розрахований на витяг кількісних статистичних характеристик або повідомлень, що відображають деякі істотні риси досліджуваних проблем.

Контент-аналіз заснований на стандартизації процедур пошуку, визначенні в змісті документу значення однієї одиниці. Об'єктом контент-аналізу можуть бути зміст монографій, статей, періодичних видань публічних виступів, інтерв'ю, відповіді на питання анкет тощо.

Метод аналізу документів. Перша згадка про застосування спеціальної техніки для аналізу змісту текстів відноситься до 1640 р. Виникнення формалізованого методу дослідження текстів віднесено до періоду кінця XIX – початку XX ст. Метод аналізу документів – це процес осмислення інформації про конкретні явища і процеси, яка міститься у різного виду джерелах. Виділяють різні види і способи аналізу документів:

- Біографічний метод (аналіз історії життя).
- Традиційний або неформалізований.
- Контент-аналіз (формалізований аналіз).
- Процедура дослідження, що заснована на аналізі документів:
поглиблений аналіз – формулювання попередніх висновків і оцінок.
- Синтез нових ідей на основі засвоєної інформації.
- Вироблення уточнених висновків і оцінок.
- Письмове вираження й оформлення синтезованих ідей.

Вивчення шкільної документації і продуктів діяльності учнів має на меті вивчення журналів обліку успішності і відвідування, особистих справ і медичних карт, протоколів зборів, зошитів учнів, їхніх творчих робіт, щоденників, виробів. Ці документи і продукти діяльності містять багато цінної інформації про стан здоров'я дитини, про успішність, про ставлення до предмета, про характер дитини тощо.

Таким чином мета аналізу – пізнання частин як елементів складного цілого. Однак аналіз приводить до виділення сутності, яка ще не пов'язана з конкретними формами її

прояву; єдність продовжує залишатися абстрактною, що не розкрито як єдність у багатоманітності. Тільки за допомогою синтезу можна це розкрити.

Синтез (від грецького *synthesis* – об'єднання), на противагу аналізу, дає можливість об'єднувати окремі частини чи сторони об'єкта в єдине ціле. Процес практичного чи мисленнєвого возз'єднання цілого із частин або поєднання різних елементів, сторін об'єкта в єдине ціле, необхідний етап пізнання. Синтез нерозривно пов'язаний з аналізом, вони взаємно доповнюють один одного. Синтез як притаманна людям мислительна операція, рівно як і аналіз, історично формується у процесі їх матеріально перетворювальної діяльності.

Розчленовування цілого на складові частини дає можливість виявити будову досліджуваного об'єкта, його структуру; розкладання складного явища на більш прості елементи дозволяє відокремити суттєве від несуттєвого, складне звести до простого. Однією з форм аналізу вважається класифікація предметів і явищ (поділ на класи, групи, типи і та ін.). Аналіз розвивального процесу дозволяє виділити у ньому різні етапи і суперечливі тенденції тощо. Мета будь-якого аналізу – пізнання частин як моментів складного цілого. Але аналіз приводить до виділення сутності, котра ще не пов'язана з певними формами її прояву: єдність, що продовжує залишатись абстрактною, ще не розкрита як єдність у різноманітності. На противагу цьому, синтез об'єднує у єдине ціле частини, властивості, відношення, виділені на основі аналізу. Ідучи від тотожного, суттєвого до відмінностей і різноманітності, він поєднує загальне і одиничне, єдність і різноманітність у живе конкретне ціле. Причому синтез – це не просте сумування, а смислове поєднання. Якщо просто об'єднати явища, між ними не виникає система зв'язків, а лише утворюється хаотичне накопичення окремих із них.

Види аналізу і синтезу:

- **прямий або емпіричний** (застосовуються для виділення окремих частин об'єкта, знаходження його властивостей, найпростіших вимірювань);
- **зворотний або елементарно-теоретичний** (базується на деяких теоретичних міркуваннях про причинно-наслідкові зв'язки між різними явищами або дії будь-якої

закономірності; при цьому виділяються і поєднуються явища, які можна вважати суттєвими, а другорядні до уваги не беруться);

- структурно-генетичний (вимагає виділення в складному явищі таких елементів, котрі мають вирішальний вплив на всі інші сторони об'єкта).

Абстрагування та конкретизація. С.У. Гончаренко підкреслює, що з методами аналізу і синтезу тісно пов'язані методи абстрагування та конкретизації. Під абстрагуванням розуміють процес мисленого від'єднання будь-якої властивості чи ознаки предмета від самого предмета або від інших його ознак і властивостей. Такий підхід дає змогу глибше вивчити предмет, умовно ізолювати його від інших предметів та властивостей, ознак (с. 110-111). З метою проникнення в суть педагогічних явищ, виявлення інваріантних рис досліджуваного процесу, необхідно виділити предмет вивчення в «чистому вигляді», абстрагуючись від усіх побічних впливів, багаточислених зв'язків і відношень, що заважають побачити головне, сутнісні зв'язки і характеристики, які цікавлять дослідника.

Абстрагування — (походить від латинського терміну *abstrahere*, що означає відволікання) — це уявне відвернення від несуттєвих, другорядних ознак предметів і явищ, зв'язків і відношень між ними та виділення декількох досліджуваних сторін. Іноді абстраговані властивості і відношення пов'язуються з відомими класами об'єктів ("особистість", "натуральне число", "тварина"). В інших випадках їх можна уявити ізолювано від тих предметів, з якими вони дійсно нерозривно пов'язані ("корисність", "краса", "моральність").

Абстракція виділяє із явища одну певну сторону у "чистому вигляді", тобто у такому вигляді, в якому вона дійсно не існує. Наприклад, не буває "явища" чи "закону" взагалі, існують конкретні закони і явища. Але без уведення абстрактного поняття "явище" дослідник не здатний глибоко усвідомити будь-яке конкретне явище. Процес абстрагування є необхідною умовою утворення різноманітних понять. Більше того, будь-яке пізнання взагалі пов'язане з абстрагуванням. Без них неможливе розкриття сутності досліджуваного об'єкта. Розчленування об'єкта і виділення у ньому сутнісних сторін,

всесторонній аналіз їх у "чистому" вигляді – все це результат абстрагувальної діяльності мислення.

Процес абстрагування проходить два етапи. Перший етап: виділення найбільш важливого в явищах і встановлення незалежності або дещо слабкої залежності досліджуваних явищ від певних факторів (якщо об'єкт А не залежить безпосередньо від фактора Б, то можна відволіктися від останнього як несуттєвого). Другий етап: реалізація можливостей абстрагування. Він полягає у тому, що один об'єкт замінюється іншим, більш простим, котрий виступає "моделлю" першого. Абстрагування може застосовуватись до реальних і абстрактних об'єктів (таких, що вже раніше пройшли абстрагування). Багатоступінчасте абстрагування приводить до абстракцій зростаючого ступеня узагальнення.

Існують такі види абстракцій:

- ототожнення – утворення понять шляхом об'єднання предметів, пов'язаних відношеннями рівності, в особливий клас;
- ізолювання – виділення властивостей і відношень, нерозривно пов'язаних з предметами, і позначення їх певними назвами;
- конструктивізація – нехтування невизначеністю меж реальних об'єктів;
- актуальна нескінченність – відволікання від незавершеності процесу утворення нескінченної множини, від неможливості задати її повним переліком всіх елементів;
- потенційна здійсненність – відволікання від реальних меж людських можливостей, зумовлених обмеженістю тривалості життя; у процесі абстрагування доводиться відволікатись і від деяких суб'єктивних можливостей людини (наприклад, неможливо "перерахувати" весь натуральний ряд чисел).

Наприклад, С.У. Гончаренко розглядаючи можливі взаємодії вчителя й учнів на уроці, виділяє такі: учитель-учень, учитель-клас, учитель-група, група-група, група-клас. У поняттях «група», «клас» абстрагуються від кількості, від того, що і в групі, і в класі різні учні мають різні рівні підготовки, різний темп засвоєння тощо і формулюють цілком конкретний

ідеалізований об'єкт.

З погляду вченого⁶⁰, граничним випадком абстрагування є ідеалізація. Вона ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, унаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти «ідеальний учитель», «ідеальний учень» (позбавлений будь-яких недоліків), «ідеальна школа», що не існує у педагогічній реальності. Конструювання ідеальних моделей і застосування їх у науковій, особливо в експериментальній, роботі є одночасно і складним, і надзвичайно необхідним саме в галузі педагогіки внаслідок дії множинності факторів, які визначають перебіг педагогічного процесу й одночасно ускладнюють виявлення в ньому закономірних зв'язків. І саме практична неможливість створення умов, на думку вченого, в яких учень, клас або школа в цілому не зазнавали б впливу множини не врахованих експериментатором факторів, свідчить про доцільність застосування ідеальних об'єктів. Мислене конструювання «чистого» образу (ідеалізованої моделі) учня чи класу, який не зазнає жодних інших впливів, крім допущених або запроваджених самим дослідником, дає можливість, співставляючи образ із дійсністю, виявляти і в подальшому досліджувати ті самі фактори, від яких у даному випадку абстрагувався експериментатор.

Конкретизація є процесом сходження від абстрактного до конкретного, що дає можливість більш точно охарактеризувати досліджуваний об'єкт, урахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів. Учений вважає, що педагогічне знання за своєю суттю має бути конкретизованим, щоб відтворити багатогранні зв'язки соціуму з освітою та особистістю, відтворити саму особистість як цілісність і забезпечити процес розвитку цієї особистості в педагогічній системі, а також самої педагогічної системи.

На думку С.У. Гончаренка, узагальнення як метод наукового пізнання являє собою, по-перше, логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання, встановлення загальних властивостей і

⁶⁰ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С.110.

ознак предметів, по-друге – результат цього процесу: узагальнене поняття, судження, закон, теорія. Набуття узагальненого знання означає більш глибоке відображення дійсності, проникнення в її суть. Узагальнення тісно пов'язане з абстрагуванням ⁶¹.

Справжня наука можлива лише на основі абстрактного мислення, послідовних міркувань дослідника у вигляді суджень і висновків. У наукових судженнях встановлюються зв'язки між предметами чи явищами або між їхніми певними ознаками. Шлях до судження здійснюється через безпосереднє сприйняття предметів чи явищ, а також їхніх зв'язків. У наукових висновках одне судження змінюється іншим: на основі вже існуючих висновків робляться нові. Існують два основні види висновків: індуктивні і дедуктивні.

Індукція (від лат. *inductio*-наведення) – умовивід від часткового до загального, від окремих фактів до узагальнень, коли на основі знань про частини предметів класу робиться висновок про клас у цілому. Відтак, індукція – метод дослідження, пов'язаний з рухом думки від одиничного до загального, від даних досвіду, фактів – до їх узагальнення у висновках.

Як метод дослідження індукція – це процес дослідного вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Іншими словами, індукція – узагальнення щодо сукупності об'єктів на основі їх вибірки. Як метод дослідження індукція – це процес вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Виокремлюють повну і неповну індукцію. Повна індукція являє собою вивід загального положення про клас на основі розгляду всіх його елементів. Цей висновок достовірний, але сфера його застосування обмежена класами, число членів яких легко відстежується. У випадку повної індукції наявність будь-якої ознаки у частини елементів класу стає основою для висновку про те, що і всі елементи даного класу мають цю ознаку. Такий вид індукції має необмежене застосування, але її висновки носять імовірнісний характер, а отже потребують

⁶¹ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С.110.

наступного доведення. Наукова індукція також являє собою рух думки від часткового до загального. Але основою для висновку в цьому випадку слугує розкриття у досліджуваних елементів класу суттєвих зв'язків, які обумовлюють належність даної ознаки всім об'єктам класу. Через це основне місце у науковій індукції займають прийоми розкриття суттєвих зв'язків, що у свою чергу потребує складного аналізу.

Існує декілька способів встановлення таких зв'язків:

- спосіб єдиної подібності; якщо два або більше випадків досліджуваного явища мають спільною лише одну обставину, а решта обставин відмінні, то ця єдина подібна обставина і є причиною явища, що розглядається;
- спосіб єдиної відмінності; якщо випадок, в якому досліджуване явище наявне, і випадок, в якому воно не наявне, у всьому подібні і різняться тільки в одній обставині, то ця обставина, присутня тільки в одному випадку і відсутня в другому, є причиною досліджуваного явища;
- спільний спосіб подібності і відмінності – комбінація перших двох способів;
- спосіб супутніх змін; якщо поява або зміна одного явища викликає певну зміну другого, то обидва ці явища знаходяться у причинному зв'язку один з одним;
- спосіб залишків; якщо складне явище обумовлене складною причиною, яка складається із сукупності певних обставин, і відомо, що деякі з цих обставин є причиною частини явищ, то залишок цього явища викликається рештою обставин.

Дедукція (від лат. deductio – виведення) – це такий умовивід, у якому висновок про деякий елемент множини робиться на основі знання про загальні властивості всієї множини. Дедукція – сходження процесу пізнання від загального до одиничного (часткового), виведення часткового із загального. Дедуктивним у широкому розумінні вважається будь-який вивід взагалі, у більш специфічному і найбільш поширеному розумінні – доведення або виведення твердження (висновку) з одного або кількох інших тверджень (засновків) на основі законів логіки, що мають достовірний характер. У випадку дедуктивного умовиводу висновки містяться у

засновках приховано, тому вони повинні бути одержані з них на основі застосування методів логічного аналізу.

Змістом дедукції як методу пізнання є застосування загальних наукових положень при дослідженні конкретних явищ. Важливою передумовою дедукції у практиці пізнання є зведення конкретних задач до загальних і перехід від розв'язання задачі у загальному вигляді до окремих її варіантів. Дедуктивні умовиводи приводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні посилки дійсні.

Індуктивні умовиводи дають лише вірогідні знання, тому що вони ґрунтуються на емпіричних спостереженнях кінцевого числа об'єктів. Дедуктивні умовиводи приводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні посилення дійсні.

Порівняння – це процес зіставлення предметів або явищ дійсності з метою встановлення схожості чи відмінності між ними, а також знаходження спільного, властивого об'єктам дослідження. Об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх зіставлення з третім об'єктом (еталоном). У першому випадку одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

Метод порівняння буде продуктивним, якщо при його застосуванні виконуються такі вимоги:

- слід порівнювати тільки такі явища, між якими може існувати певна об'єктивна спільність;

- порівняння повинно здійснюватись за найбільш важливими, суттєвими (у плані конкретного завдання) ознаками.

Порівняння широко застосовується в історичному аналізі педагогічної дійсності. При цьому підбирається масив даних, який групується в історичному розрізі, для кожного етапу виокремлюються суттєві фактори і робиться висновок про наявні закономірності.

Різні об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх порівняння з будь-яким третім об'єктом (еталоном). У першому випадку, звичайно, одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість

одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

За допомогою порівняння інформацію про об'єкт можна одержати двома шляхами: здійснення безпосереднього порівняння (первинна інформація); опрацювання первинних даних (вторинна або похідна інформація). Порівняння завжди є важливою передумовою узагальнення.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої, випадкової ознаки (синкретичні об'єднання). Більш складним є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднуються в єдине ціле. Здійснюється узагальнення шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних певним предметам.

Ідеалізація (від фр. *idealisation*) – розумова дія, пов'язана з утворенням понять про об'єкти, яких немає в дійсності і не можна відтворити в досліді, це процес конструювання понять про об'єкти, які в дійсності не існують, але мають прообрази в реальному світі. Ідеалізовані об'єкти вважаються граничними випадками реальних об'єктів і обираються як засіб їх наукового аналізу, як основа для побудови їх теорії. Таким чином вони у кінцевому результаті виступають як відображення об'єктивно існуючих предметів, процесів і явищ. Прикладами ідеалізованих об'єктів можуть бути поняття: "точка", "пряма лінія", "абсолютно тверде тіло", "абсолютно чорне тіло", "ідеальний газ", "ідеальний розчин" тощо. Потрібно зазначити, що ідеалізація правомірна лише у певних межах.

Мета ідеалізації як методу пізнання – позбавити реальні об'єкти деяких притаманних їм властивостей і надати їм (уявно) певних нереальних і гіпотетичних властивостей. Досягнення такої мети здійснюється багатоступінчастим абстрагуванням (наприклад, абстрагування від товщини приводить до поняття "товщини"), уявним переходом до граничного випадку у розвитку якої-небудь властивості (як це

має місце з поняттям "абсолютно тверде тіло"), простим абстрагуванням (наприклад, нестискуваність рідини).

Формалізація – метод пізнання об'єктів шляхом відображення їхньої структури у знаковій формі за допомогою штучних мов (наприклад, мовою математики, фізики, хімії, програмування тощо). У процесі формалізації всі змістові терміни замінюють символами, а змістові твердження – відповідними їм послідовностями символів або формулами. Як метод формалізація зводить дослідження реальних змістових сторін об'єктів, властивостей і відношень до формального дослідження відповідних їм знаків (абстрактних об'єктів). Здійснюється формалізація шляхом з'ясування й перебудови структури теорії, внаслідок чого вона набуває вигляду ланцюга формул, де кожна наступна логічно впливає з однієї або кількох попередніх.

Завдяки своїй специфічності, формалізація забезпечує узагальненість підходу до розв'язання пізнавальних проблем. Крім того, символіка штучної мови надає стислості і чіткості фіксації значень формалізованих об'єктів пізнання, однозначності розуміння їх структури. Формалізація, як правило, пов'язана із застосуванням математичного апарату і широко застосовується при математичному моделюванні у багатьох галузях науки.

Метод екстраполяції – це розповсюдження будь-яких закономірностей або тенденцій досліджуваного об'єкта, які спостерігаються на певному часовому інтервалі, на інший часовий інтервал. Основна його функція – прогностична. Широко використовується в економічній науці. Прогнозуються темпи росту показників різних галузей промисловості, чисельності кадрів, зростання інформації, розміри капіталовкладень. У педагогіці метод екстраполяції використовується при складанні навчальних планів, програм, професіограм, кваліфікаційних характеристик навчально-виховного процесу. Цей метод використовується на двох рівнях: якісному або описовому; кількісному або статистичному.

Суть методу екстраполяції на якісному рівні – вивчення історії об'єкта, що прогнозується, і перенесення закономірностей його розвитку в минулому і теперішньому на майбутнє. На кількісному рівні екстраполяція являє собою

процедуру встановлення значення функції в точках $f(x)$, що лежать поза інтервалом, по відомих значенням функції $f(x_0) < x_1 < x_n$, що знаходяться в середині інтервалу.

Виходячи з цього, прогностична екстраполяція в більшості випадків здійснюється з метою статистичного виявлення тенденцій зміни кількісних характеристик об'єкта, що прогнозується. Прогностична екстраполяція має структуру, компонентами якої є: базис екстраполяції; екстраполяційні операції; результат екстраполяції.

Базис – це первинні і аргументовані знання про найбільш істотні риси об'єкта, що досліджуються; знання про закономірності його поведінки в минулому і сучасному. Це складає інформаційну основу екстраполяції, яка дає можливість висувати науково обґрунтовану гіпотезу про розвиток об'єкту в майбутньому.

Екстраполяційні операції – способи розповсюдження тенденцій, закономірностей об'єкта дослідження з базового періоду на майбутній час. Ці способи поділяються на три види: експертні операції (інтуїтивні, евристичні); графічні операції; математичні операції.

Графічні і математичні операції використовуються на кількісному рівні екстраполяції.

Результат екстраполяції – висновки про можливу поведінку об'єкта, ці висновки мають ймовірний характер, тому вони потребують оцінки їх ступеня достовірності.

Педагогічна наука об'єктивно змушена звертатись до екстраполяції, бо об'єктом педагогіки є виховні системи. Існують такі фактори навчально-виховного процесу: очевидні; приховані; випадкові.

Очевидні фактори – це такі, наявність яких не викликає сумніву. Вони можуть безпосередньо піддаватися екстраполяції (як вчився у школі, так і у виші). Екстраполяція лише очевидних факторів недостатня. Проте значний вплив на успішність мають приховані фактори, дія яких під час базового періоду може не виявлятися. Наприклад, якість складання розкладу, методи і прийоми навчання, пізнавальні інтереси учнів, випадкові чинники: психофізіологічний стан, неоднакові критерії (оцінювання знань педагогами тощо).

Отже метод екстраполяції в педагогічних дослідженнях має використовуватись у комплексі з іншими методами дослідження. Методи екстраполяції також можуть застосовуватись на рівні тактичного прогнозування.

5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання

Моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосування моделі як засобу дослідження. Суть моделювання полягає в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним. Під моделлю розуміють уявну або матеріально реалізовану систему, котра, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання.

Метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об'єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності і несуттєвій відмінності між ними. В.О. Штофф сформулював такі умови моделювання:

- між моделлю і оригіналом існує відношення схожості, форма якого чітко виражена і точно зафіксована;
- модель у процесі наукового пізнання є заміщенням об'єкта вивчення;
- вивчення моделі дає змогу отримати інформацію про оригінал.

Моделювання не є самостійним методом пізнання⁶².

Значні перспективи, на думку Ю.П. Сурміна, відкриваються в науці перед системним моделюванням, яке включає дві складові⁶³. Перша – це представлення об'єкта моделі або процесу як системи з її основними параметрами і характеристиками. Модель тут передбачається як сукупність взаємопов'язаних між собою елементів, яка відзначається

⁶² Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.

⁶³ . Сурмін Ю. П. Майстерня вченого [Текст] : підруч. для наук. / Ю. П. Сурмін. — К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удоскон. менедж.-освіти в Україні”, 2006. — 302 с. — С. 138-143.

структурною організацією і функціональним призначенням. Друга складова системного моделювання полягає в тому, що системність виступає не тільки як спосіб уявлення, але і як спосіб вивчення моделі.

Метод системного моделювання має такі різновиди (Ю.Сурмін)⁶⁴:

1. Атрибутивне моделювання, спрямоване на систематизацію інформації про властивості об'єктів. При цьому використовують різноманітні класифікації, матриці, таблиці, які дають змогу систематизувати властивості об'єктів, виділити серед них головні та другорядні.

2. Структурне моделювання, що забезпечує представлення структури об'єкта або процесу моделювання.

3. Організаційне моделювання, яке передбачає вивчення організації системи.

4. Функціональне моделювання орієнтоване на побудову і дослідження функцій явища, що вивчається.

5. Структурно-функціональне моделювання ставить перед собою за мету дослідження взаємозв'язку структури і функції об'єкта або процесу, що вивчається.

6. Вітальне моделювання спрямоване на уявлення і вивчення тих або інших етапів життєвого шляху системи.

При цьому вчений наголошує, що системне моделювання зорієнтовано на пошук у системній моделі оптимальних характеристик з метою перетворення реальних об'єктів практичної діяльності людей.

Особливістю педагогічного моделювання, наголошує С.У. Гончаренко, є «термін-партнер», який часто супроводить його в наукових текстах, це проектування. Слово «проект» містить кілька значень, і майже всі вони мають відношення до педагогіки. По-перше, проект – це попередній (припустимий) текст якогось документа. По-друге, проект розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, або організаційну форму цілеспрямованої діяльності. Роботу спеціалістів у таких випадках називають проектуванням. У процесі навчання застосовується термін «проект» як форма дослідницької діяльності учнів. І третє значення терміна

⁶⁴ Сурмін Ю. П. Майстерня вченого [Текст] : підруч. для наук. / Ю. П. Сурмін. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удоскон. менедж.-освіти в Україні”, 2006. – 302 с. – С. 142.

«проект» – діяльність із створення (опрацювання, планування, конструювання) якоїсь системи, об'єкта або моделі. Важливим є те, що вченим визначено відмінності між проектуванням і конструюванням, які полягають у тому, що проектування може бути і теоретичним (на папері або комп'ютері), а конструювання передбачає матеріальне (реальне) втілення проектної діяльності⁶⁵.

Проектування спрямоване на створення моделей запланованих (майбутніх) процесів і явищ (на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою його глибшого осмислення). Компонентами проектної діяльності, підкреслює вчений, можуть бути конкретні моделі або модулі, тобто функціональні вузли, які об'єднують сукупність елементів освітньої системи.

С.У. Гончаренко наголошує, що у теорії педагогічного проектування виділяють низку моделей: *прогностичну* модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальну* модель, яка ґрунтується на інформаційній базі даних і програм дій; *інструментальну* модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; *модель моніторингу* для створення механізмів зворотного зв'язку і способів корегування можливих відхилень від запланованих результатів; *рефлексивну* модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення і непередбачуваних ситуацій. Розглянемо цю модель детальніше. несподіваних

Ще в 80-ті роки минулого століття Е. Гусинським було сформульовано принцип невизначеності для гуманітарних систем, згідно якого результати їх взаємодії і розвитку не можуть бути детально передбачені. Тому для таких систем застосовують ймовірнісне проектування, враховуючи що в реальній педагогічній практиці неможливе існування абсолютно схожих навчальних ситуацій і умов. Те ж саме можна зазначити щодо застосування у різних навчальних ситуаціях однакового педагогічного інструментарія. С.У. Гончаренко зазначає, що можливі чотири види результату

⁶⁵ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С. 117-118.

педагогічного проектування: педагогічна система, система управління освітою, система методичного забезпечення, проект освітнього процесу⁶⁶. На першому етапі проектування особливо важлива експертиза за такими напрямками: задум проекту, процес його реалізації, очікувані результати, перспективи розвитку і поширення проекту. Вочевидь, співставлення моделювання і проектування веде до їхнього взаємного смислового «збагачення», тобто проект як система стає підсистемою моделі, і, навпаки, саме проектування може складатися з дрібніших моделей. Проектування передбачає створення часткових моделей; моделювання, в свою чергу, складається з сукупності елементів, у тому числі включає теорію проектування. Існує логічний взаємозв'язок між моделюванням і проектуванням.

Для педагогічного моделювання, підкреслює С.У.Гончаренко, характерні такі дослідницькі процедури: 1)входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2)постановка задач моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання; 4) дослідження валідності моделі в розв'язанні поставлених завдань; 5) застосування моделі в педагогічному експерименті; 6) змістова інтерпретація результатів моделювання.

Логіка процесу педагогічного проектування подібна до моделювання:

а) аналіз розвитку педагогічної ситуації і формулювання проблеми; б) висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які можуть сприяти розв'язанню суперечностей і проблем; в) побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта згідно з провідними ідеями і цінностями; г) формулювання припущення про способи досягнення цілей, а також варіанти поетапної діяльності; д) встановлення критеріїв оцінювання очікуваних результатів; е) вибір оптимального варіанта проекту, який конструюється, в загальній моделі педагогічної

⁶⁶ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С. 117-118.

діяльності; ж) конкретизація задач, які необхідно розв'язати для реалізації задуму; з) реалізація проекту при безперервній діагностиці, аналізі і корегуванні проектної діяльності; і) узагальнення результатів, презентація досвіду педагогічній громадськості.

Відтак, як зазначає вчений, підвищення якості педагогічних досліджень неможливе без посилення її науково-теоретичної функції. Тому існує необхідність побудови в педагогічній науці теоретичних моделей-уявлень. Останнє виступає як специфічне відношення між об'єктом і концептуальною схемою, тобто системою деяких наукових уявлень. Отже, теоретична модель являє собою певний чіткий фіксований зв'язок елементів, що передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні відношення реальності.

У свою чергу, конкретне педагогічне дослідження, – це віха на шляху від почуттєво-конкретного знання про нього до мислено-конкретного.

Загальне уявлення про те, як змінити педагогічну дійсність, щоб вона виявилась максимально наближеною до теоретично обґрунтованої, а значить, до мислено-конкретного уявлення про неї, міститься в нормативній моделі. Така модель, як і модель теоретична, є ідеалізованою й узагальненою. І дає відповідь на запитання: що треба зробити для досягнення кращих результатів? Таке загальне уявлення конкретизується в проекті педагогічної діяльності. Проект містить конкретні норми такої діяльності, адресованої практиці⁶⁷.

5.3. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді»

Метод кейсів у загальних рисах визначають як групову форму організації інтерактивного навчання, за якою педагоги та учні/студенти, беруть активну участь у наукових дослідженнях, вирішенні нагальних проблем та безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і завдань. Результатом застосування «кейс-стаді»: є не лише оволодіння

⁶⁷ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С. 118.

основами наук, системою знань, а й набуття навичок та вмінь науково-навчальної діяльності з метою підвищення компетентності майбутніх спеціалістів.

Так, методологічний підхід у розробці змісту кейс-методу принципово відрізняється від традиційного навчання. Визначимо основні відмінності:

1) індивідуалізований підхід до кожного учня (студента); урахування його особистих потреб, засобів навчання, що вимагає від вчителя (викладача) повної інформації про учня (студента) ще до початку занять;

2) вільний вибір учнем (студентом) у навчанні (можливість вибору вчителя, викладача, навчальних дисциплін, форм навчання, типів завдань та способів їх виконання) тощо;

3) системне використання традиційних і сучасних наочних матеріалів для успішного і своєчасного виконання завдань (статей, відео-, аудіоматеріалів, CD-дисків, використання ЗМІ);

4) обґрунтоване обмеження обсягу теоретичного матеріалу,

5) можливість учнів (студентів) звернутися до педагога на будь-якому етапі навчання;

6) формування в учнів (студентів) навичок самоосвіти, уміння працювати зі складною системною інформацією;

7) сприяння розвитку сильних сторін учня (студента), послаблення або нейтралізація недоліків

Розглянемо основні **принципи методу кейсів**:

- **принцип партнерства, співробітництва** зі студентами, що базується на визнанні студентів партнерами в процесі навчальної діяльності, колективного обговорення ситуацій, взаємодії;

- **принцип зміни ролі педагога** з трансляції («репродукції») до організації процесу здобуття знань студентами;

- **принцип упровадження досягнень педагогічної і психологічної науки**, особливо досвіду, накопиченого у сфері навчання і виховання молоді;

- **принцип креативності**, що передбачає вдосконалення змісту кейсу і перетворення заняття в індивідуально виготовлений неповторний творчий продукт. Кейс-навчання значно розширює «простір творчості» студентів, їх імпровізації;

- **принцип прагматизму**, який орієнтує на чітке визначення можливостей того або іншого кейсу, а також можливих результатів навчання та їх використання у реальних життєвих чи виробничих ситуаціях.

Обов'язкова вимога:

- зміст кейсу має бути актуальним і відповідати принаймні таким критеріям як відповідність, сучасність, своєчасність.

- Дослідники зазначають, що при створенні кейсу, як правило, необхідно брати до уваги такі аспекти: аналітичний, концептуальний, презентаційний.

Рівні аналітичної частини кейсу:

- Зокрема в аналітичній частині кейсу прогнозуються відповіді кількох рівнів. Перший рівень – найпростіший, наприклад, формулюється проблема: «Яке аналітичне завдання Ви бажаєте поставити перед студентом?», запитання: «Чи є запропонований розв'язок оптимальним?», «Чи можете Ви запропонувати альтернативні варіанти рішення?».
- Другий рівень – середній; проблема чітко сформульована, студенти повинні самостійно розробити альтернативні варіанти і вибрати з них оптимальний. Третій рівень є найвищим: в описаній конкретній педагогічній ситуації, студенти самостійно визначають і чітко формулюють проблему, розробляють альтернативні варіанти вирішення, обирають оптимальний варіант, наводять приклади.
- На першому рівні у концептуальній частині передбачається використання вже відомих студентам категорій, понять, процесів, явищ.
- На другому рівні потрібен коментар педагога.
- На третьому – необхідне індивідуальне консультування студентів у процесі роботи. Презентаційна частина кейсу має відповісти на запитання: «Який об'єм інформації міститься у кейсі і наскільки зрозуміло вона представлена?». Серед них – науково-педагогічна література, художні й публіцистичні твори, твори класичної художньої літератури, місцевий матеріал,

наприклад інноваційна діяльність у певному районі, статистичні матеріали.

- Це допоможе відповісти на питання: «Яку роль відіграють ці матеріали в характеристиці ситуації?», «Що саме в цих матеріалах більш повно характеризує суть ситуації?», «Як визначити певні характеристики?»
- Цікаві матеріали до кейсу можна отримати за допомогою детального методологічного аналізу наукових статей, монографій, наукових звітів тощо, присвячених тій або іншій науковій проблемі.

У наш час невичерпним джерелом для кейсів є Інтернет з його необмеженими ресурсами, масштабністю, гнучкістю й оперативністю

Джерела кейсів

В окремих випадках у кейсі можна використовувати не всіма визнані дискусійні уявлення, які створюють ніби «навмисні» перешкоди при опануванні істини. Отже, кейс є результатом творчої діяльності педагога і як інтелектуальний продукт, він має свої конкретні джерела.

Основні вимоги, які можна узагальнити таким чином:

1. Наука, практика і життя є першоджерелами кейсів, однак на обговорення заслуговує лише проблемні явища і саме це визначає зміст і форму кейсів. Наприклад, суспільне життя може виступати джерелом сюжету, проблемою й фактологічною базою кейсу
2. Іншим джерелом виступає педагогічна наука і освіта. Вони визначають цілі й завдання, методи навчання, виховання і розвитку особистості, системи освіти інтегровані в кейс-метод.
3. Наука, як джерело кейсу – це комплекс знань про людину, природу і суспільство. Вона формує ключові методології, які визначаються аналітичною діяльністю й системним підходом.

Класифікація видів кейсів

- науково-дослідні кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності;
- навчальні кейси, основним завданням яких виступає засвоєння нового змісту;
- практичні кейси, які відображаються реальні життєві ситуації;
- поєднані кейси, які вирішують кілька завдань одночасно.

Особливість науково-дослідницького кейсу полягає в тому, що його зміст є моделлю для одержання нового знання про суть ситуації і діях у ній. Такий кейс складніше застосувати у навчанні, адже його функція при цьому зводиться до поглиблення вмінь та навичок наукового дослідження за допомогою методів моделювання, експерименту, інтерпретації. Тому він розробляється за принципами побудови дослідницької моделі.

Функції викладача у процесі застосування кейс-методу:

1. Гносеологічну функцію, яка вирішує завдання отримання й усвідомлення (рефлексії) нових знань.
2. Проективну або прогностичну функцію, що пов'язана із проектуванням цілей, завдань, змісту програм, планів, методичних систем і технологій вивчення навчального курсу.
3. Функцію конструювання, яка включає дії щодо дидактичного відбору і структурної побудови змісту навчальної дисципліни, форм і методів проведення навчальних занять.
4. Організаційну функцію, яка реалізує завдання запланованих дій, організацію навчально-виховного процесу.
5. Комунікативну функцію, яка передбачає дії, що пов'язані з налагодженням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу.
6. Виховну функцію, яка спрямована на формування волі, емоцій, почуттів особистості студента, його загальну й професійну соціалізацію

Методика розробки змісту кейсів.

Виділимо основні етапи розробки кейсів.

- аналіз і підготовка конкретного плану та змісту кейсу;
- проведення апробацій, необхідних для підготовки змісту кейсу;
- написання базового варіанту кейсу;
- рецензування кейсу фахівцями і відповідне його доопрацювання
- розробка рекомендацій для викладачів стосовно того, яким чином презентувати кейс;
- презентація кейсу в навчальній аудиторії і доопрацювання як самого тексту, так і рекомендацій для викладачів, якщо це є необхідним;

- розповсюдження кейсу до початку заняття.

На методологічних засадах кейс-метод можна представити як складну динамічну, синергетичну систему, в яку інтегровані інші методи наукового пізнання, зокрема моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, аналогія, а також методи опису, класифікації, ігрові, інші інтерактивні методи тощо, які виконують у кейс-методі запрограмовані цільові завдання.

Розглянемо особливості використання уявного експерименту. Так, наприклад, використання уявного експерименту, під яким розуміють специфічний різновид експерименту, що оперує не реальними об'єктами, а певними уявними конструкціями складних об'єктів. Перевага уявного експерименту полягає в тому, що він не спрощує суть реального об'єкта, а дещо віддаляє дослідника від практики, що нерідко послаблює його функцію. Однак уявне експериментування є однією з методологічних засад кейс-методу, що дозволяє перевіряти робочі гіпотези щодо впливу факторів, які характеризують ситуацію; перевіряти певні аспекти проблеми, запропоновані рішення тощо.

Крім того, освітнє і виховне значення уявного експерименту полягає також і в тому, що він сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків, шляхів моделювання майбутнього процесу, його динаміки тощо, тому, наприклад, вираз «Уявіть собі, що» є незамінним при використанні уявного експерименту у кейс-методі і спонукає студентів до самостійного креативного мислення.

Специфіка застосування кейс-методу полягає ще й в тому, що він підвищує педагогічний методологічний потенціал порівняно з традиційними формами організації навчання, в ньому ефективно реалізується педагогіка співробітництва: викладач і студент постійно взаємодіють, вільно вибирають певні форми взаємодії одне з одним, мотивують свої дії, аргументують їх моральними нормами.

ТЕМА 6. ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність, функції та методику використання особливостей емпіричних методів науково-педагогічного дослідження.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у студентів науково-педагогічних умінь вивчати педагогічні явища та процеси.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми заняття, презентація, тести контролю знань, зразки обґрунтування вихідних положень тем науково-педагогічних досліджень.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕМИ: метод, методика дослідження емпіричні методи дослідження, спостереження, опитування, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, експертна оцінка, вивчення педагогічного досвіду.

План

6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.

6.2. Опитувальні методи педагогічного дослідження: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод.

6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування.

6.4. Педагогічний експеримент.

6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.

6.6. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта. – 20-27 лютого. – 2015.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Освіта. – К., 1996. - 7 серпня.
5. Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2007. – 150 с.
6. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
8. Цільова комплексна програма „Вчитель” // Освіта України. – 1996. – №64.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому полягає відмінність між методами наукового дослідження і методами навчання?
2. Яким вимогам мають відповідати емпіричні методи науково-педагогічних досліджень?
3. Охарактеризуйте особливості застосування методу спостереження у педагогічному дослідженні.
4. Обґрунтуйте необхідність використання методів опитування у педагогічному дослідженні.
5. Проаналізуйте методи педагогічної діагностики.
6. У чому полягає сутність методу педагогічного експерименту?
7. Обґрунтуйте критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.

6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях

Велике значення у педагогічному дослідженні приділяється емпіричним методам дослідження, які дають змогу проаналізувати всебічно педагогічні явища та процеси, охарактеризувати суб'єктів освіти і виховання, специфіку педагогічної діяльності вчителя. Охарактеризуємо особливості застосування методу спостереження.

Метод спостереження застосовується практично у процесі будь-якого педагогічного дослідження, оскільки вивчення педагогічних явищ вимагає від дослідника їхнього безпосереднього накопичення і фіксації фактів. Наприклад, на уроці одні учні активно працюють, відповідають, доповнюють, інші – пасивні, неуважні. Спостереження дозволяє замислитися над причинами такої поведінки і шукати шляхи виходу з такої ситуації.

Для підвищення об'єктивності спостереження необхідно:

- зіставляти одержану педагогом інформацію з отриманими даними інших колег, вислуховувати додаткові аргументи, зіставляючи, аналізуючи їх;
- проводити спостереження протягом тривалого часу, систематично, різнобічно;
- використовувати технічні засоби (аудіо- і відео-запис), що значно підвищує ефективність і об'єктивність спостереження.

Спостереження – це безпосереднє сприйняття людиною предметів та явищ зовнішнього світу. Наукове спостереження характеризується певними особливостями порівняно з буденним спостереженням:

- спостереження має бути спрямоване на вивчення сутнісних чинників, тобто на такі обставини, які є істотними для об'єкта;
- спостереження має здійснюватися цілеспрямовано, організовано і систематизовано. Потреба в цьому визначається тим, що, з одного боку, саме спостереження є сукупністю певних простих процедур, а з другого боку, об'єкт спостереження відрізняється значною різноманітністю властивостей, серед яких є суттєві властивості, їх не можна небезпечно втрачати;
- спостереження характеризується широтою і глибиною. Широта спостереження передбачає фіксацію якомога більшої кількості властивостей об'єкта, а глибина – виділення найбільш значущих властивостей.

Результати спостереження мають чітко фіксуватися і без особливих зусиль піддаватися відтворенню. Спостереження й обробка його результатів потребують об'єктивності від дослідника. Особливостями цього методу є: безпосередній зв'язок дослідника з об'єктом/суб'єктом спостереження;

емоційність сприйняття дослідником явищ, що спостерігаються; складність повторного спостереження.

Подія та спостереження відбуваються одночасно, що зумовлює як переваги, так і недоліки цього методу збирання науково-педагогічної інформації. До його переваг слід віднести оперативність отримання інформації й можливість цілісного безпосереднього сприйняття подій. Крім того, дослідник отримує можливість зібрати інформацію про дії, вчинки людей незалежно від їх бажання та вміння говорити про них.

Істотним недоліком, який обмежує застосування цього методу в педагогічних дослідженнях, є частковий характер, локальність спостережуваних явищ. Дослідник може спостерігати за діяльністю тільки невеликої групи людей. У зв'язку з цим постає питання про репрезентативність отриманої інформації. Спостерігаючи за діями респондентів, можна зафіксувати зовнішні ознаки поведінки, а не спонукальні мотиви й цілі діяльності. Можлива й зміна поведінки людей у разі, коли вони знають, що за ними спостерігають, а також зміна позицій та установок спостерігача під впливом суб'єктів, за якими ведеться спостереження.

Спостереження є досить ефективним у пілотажному дослідженні, при ускладненнях з формулюванням гіпотез і для уточнення головних висновків. Хоча в межах суспільних, психолого-педагогічних наук цей метод набуває свого специфічного змісту, але наукове спостереження базується на двох основних принципах: пасивність суб'єкта пізнання, що виражається у відмові втручатися у досліджувані процеси і збереження умов природності їх протікання; безпосередність сприйняття – спостерігається те, що відбувається „тут і тепер”.

Структурно метод спостереження включає такі складові: об'єкт і предмет спостереження, суб'єкт спостереження, точки відліку або системи спостереження, інструментарій спостереження, діяльність спостерігача, результати спостережень.

У педагогічних дослідженнях виокремлюють спостереження таких різновидів:

- а) включене та невключене спостереження;
- б) відкрите та анонімне;
- в) стандартизоване та нестандартизоване;

- г) польове та лабораторне;
- д) ситуативне, періодичне та лонгitudне.

Перший та другий різновиди спостереження пов'язані з позицією спостерігача стосовно досліджуваної групи. При цьому можливі різні варіанти взаємодії:

1. Включене відкрите спостереження. Спостерігач бере участь у діяльності групи, члени групи знають про присутність спостерігача.

2. Спостереження включене інкогніто. Спостерігач бере участь у діяльності групи, але члени групи не знають, що за ними спостерігають.

3. Невключене відкрите спостереження. Дослідник спостерігає за діяльністю групи з боку, не беручи у ній участі, члени групи знають, що проводиться педагогічне дослідження методом спостереження.

4. Спостереження неключене інкогніто. Здійснюється спостереження за діяльністю групи, але члени групи про це не знають.

Наступний різновид спостереження пов'язаний з рівнем стандартизації процедур спостереження. При проведенні стандартизованого спостереження дослідник фіксує заздалегідь визначені ознаки у картці спостереження. Якщо спостереження є нестандартизованим, то спостерігач у довільній формі записує під час спостереження або одразу після нього все, що стосується досліджуваної проблеми.

Можливий поділ спостережень на польові та лабораторні вказує на ситуацію та обставини, в яких воно здійснюється. Польове спостереження відбувається за природних умов, лабораторне – за строго визначених параметрів спостережуваної ситуації.

Стосовно тривалості дослідження розрізняють ситуативне, періодичне та лонгitudне спостереження, яке характеризується особливо довгою тривалістю, постійністю контакту з об'єктом.

Основні етапи наукового спостереження передбачають :

1. Визначення мети спостереження.
2. Вибір об'єкта дослідження.
3. Уточнення предмету дослідження.
4. Планування ситуації спостереження.

5. Підбір способів спостереження, які найменше впливають на об'єкт і найкраще забезпечують збір необхідної інформації.
6. Визначення загальної тривалості спостереження і кількості спостережень.
7. Вибір способів фіксації досліджуваного матеріалу.
8. Прогнозування можливих помилок спостережень і пошук можливостей їх попередження.
9. Здійснення попереднього, пілотажного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів.
10. Корекція програми дослідження.
11. Етап проведення спостереження.
12. Обробка та інтерпретація одержаних результатів.

Щоб отримати значиму для цілей дослідження інформацію, необхідно заздалегідь ретельно розробити програму та план спостереження. При плануванні слід чітко встановити термін й визначити засоби збирання інформації. Бажано побудувати класифікаційну системи тих фактів, які складають досліджувану ситуацію. У програмі спостереження потрібно визначити, в яких термінах здійснюватиметься спостереження – соціологічних, соціально-психологічних чи педагогічних – та на якому рівні: малої групи загалом, її частини чи на рівні окремих індивідів. Це допоможе досліднику порівняти отримані даня.

На стадії попередньої підготовки окреслюються найбільш значимі характеристики умов та ситуацій, у яких відбувається діяльність групи, за якою спостерігають, зокрема, вирішити питання щодо місця і часу спостереження. Необхідно визначити умови спостереження за діяльністю групи: в умовах професійної чи дозвіллевої діяльності чи і за тих, і за інших умов. Спостерігання об'єкта за різних умов дає можливість проаналізувати його різноаспектно, точніше визначити деякі його постійні характеристики й, отже, повніше описати досліджуваний об'єкт.

Важливо фіксувати й загальний емоційний стан, атмосферу діяльності, наприклад, дружню або конфліктну. Істотною характеристикою діяльності є її інтенсивність, вона впливає на стан респондентів і на характер їхніх стосунків. Тому

відзначають, наскільки спокійно чи напружено працює досліджувана група.

Перш, ніж починати спостереження, необхідно заздалегідь обрати ознаки, за якими можна буде робити висновки про досліджувану ситуацію. Останнє являє собою перетворення неперервного процесу діяльності на доступні безпосередньому спостереженню та реєстрації одиниці актів поведінки, зведені у систему, яка відображає значимі властивості спостережуваної ситуації. При цьому окреслена система має передбачати розмір одиниць або набір показників, адекватних фіксованому явищу. Виокремлені у процесі розробки програми спостереження явища, події, дії, форми поведінки, визначаються у відповідних поняттях, стають підставою для розробки категорій, або показниками більш загальних властивостей досліджуваної сфери.

Зазвичай, педагогу доводиться стикатися з необхідністю спостерігати об'єкт на різних рівнях, і кожному з них мають відповідати свої категорії. Він повинен однозначно фіксувати ті самі явища, дії у різних ситуаціях. Стандартизовані категорії заносяться у щоденник спостереження або на спеціальну картку. Кожному членові групи може відповідати спеціальне цифрове позначення. Кількість категорій спостереження залежить від теми дослідження, глибини проблематики й від майстерності спостерігача. Ця кількість не повинна бути надмірною, оскільки тоді спостерігач може потрапити в складне становище, не знаючи, куди віднести дії, які потрапляють одразу під кілька категорій. Проте за надто малої кількості категорій втрачається інформація про специфіку однотипних дій і поведінки. Тому необхідно знаходити певний оптимум. Результати спостереження тільки тоді приводять до формулювання цікавих гіпотез, точного описання об'єкта, коли система категорій дозволяє зібрати вірогідну інформацію.

Поняття вірогідності включає оцінку адекватності та надійності категорій, що входять до системи, а також точності їх фіксації.

Надійність категорій перевіряють за допомогою трьох різновидів оцінок:

а) коефіцієнта згоди спостерігачів (для цього ту саму подію повинні одночасно спостерігати кілька спостерігачів);

б) коефіцієнта усталеності (той самий спостерігач здійснює спостереження у різний час);

в) коефіцієнта надійності (різні спостерігачі здійснюють спостереження у різний час).

Оцінка надійності визначається за рівнем збігу результатів спостереження. На практиці найчастіше використовують коефіцієнт згоди. Результатом будь-якого спостереження є дані, які фіксуються у протоколах (або щоденниках), картках спостереження, схемах, рисунках, різного роду записах.

Як правило, результати спостереження визначаються безпосередньо у момент спостереження (виняток становить включене спостереження інкогніто, коли самі умови не дозволяють фіксувати результат на місці). Запис на місці є засобом подвійного контролю: за спостерігачем і за можливими відхиленнями у рамках спостережуваного процесу або ситуації. Конкретний вибір того чи іншого способу ведення запису безпосередньо залежить від того, який різновид спостереження використовується та які завдання воно розв'язує. І при контрольованому, і при неконтрольованому спостереженні можуть бути використані відео-, фото-, кіно-, звукозаписи. При контрольованому спостереженні оформляють спеціальні таблиці, картки, протоколи. При неконтрольованому запису немає жорстких форм, він розробляється самим спостерігачем виходячи з вимог зручності та швидкості. Часто самого тільки письмового або звукового запису не достатньо, оскільки він не фіксує міміку, жестикуляцію, а у деяких випадках це необхідно.

У щоденнику (протоколі) спостереження має фіксуватися інформація про об'єкт спостереження, обстановку, поведінку спостережуваних, а також відомості про власне процедуру спостереження. У першу чергу описуються спостережувані, їх чисельність, вид діяльності, статево-віковий склад, рівень освіти та інші значимі для цілей дослідження характеристики. Далі описується обстановка, у якій здійснюється спостереження. Найважливішою частиною протоколу є описання поведінки та дій спостережуваних, причому тут необхідно зазначати емоційне забарвлення та тривалість окремих різновидів діяльності.

Виділяють певні вимоги до запису спостережень і способів фіксації отриманих даних:

1. Запис повинен бути фактологічним, тобто аналізуватися і фіксуватися повинні самі явища, які недопустимо замінювати узагальненою оцінкою або характеристикою.

2. Обов'язковість запису всієї ситуації, а не її фрагмента, тобто запис має включати опис фону, на якому відбуваються події.

3. Запис має бути повним: відображати всі події, які стосуються прийнятої гіпотези, в тому числі і такі, які їй суперечать.

6.2. Опитувальні методи педагогічного дослідження: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод

Опитування – це збір первинної інформації шляхом безпосередньої (бесіда, інтерв'ю) або опосередкованої (анкета) взаємодії дослідника з опитуваними (респондентами). *Опитування* поділяються на письмові (анкети) і усні (інтерв'ю); очні (особисті) і заочні (звертання з анкетною через газету, телебачення, по телефону); експертні і масові; вибіркові і суцільні і т.д. За допомогою опитувань одержують як (фактичну) інформацію, так і узагальнення про думки, судження, оцінки, переваги опитуваних.

Опитування містить такі необхідні етапи роботи: 1) усне або письмове звертання дослідника до певних категорій респондентів з питаннями; 2) реєстрація і статистична обробка отриманих відповідей, а також їхня теоретична інтерпретація.

Як метод дослідження опитування застосовується найчастіше за умов відсутності необхідних документальних джерел інформації з досліджуваної проблеми, а також у випадку неможливості спостерігати предмет дослідження або окремі його характеристики. Найчастіше предметом вивчення є елементи суспільної або індивідуальної свідомості: потреби, інтереси, мотивації, настрої, цінності, переконання різних категорій респондентів.

Метод опитування передбачає одержання науково-педагогічної інформації в процесі соціально організованого спілкування. У силу цього він має особливе значення для

організації техніки соціальної роботи. Це накладає свій відбиток на зміст і якість одержуваних даних. Часто частина відомостей, які є в анкетах і інтерв'ю, навмисно або мимоволі спотворюються опитуваними. Тому результати опитувань повинні взаємно перевірятися і доповнюватися іншими методами збору інформації.

Опитування може бути: усним, письмовим. Різновид усного опитування – метод бесіди – являє собою вільний діалог між дослідником і досліджуваним на певну тему. Метод інтерв'ю – різновид бесіди. На відмінну від бесіди, яку проводять у природній, невимушеній обстановці, під час інтерв'ю дослідник ставить заздалегідь визначені запитання у певній послідовності й записує відповіді співбесідника. Педагоги використовують різні види інтерв'ю залежно від необхідної точності. При стандартизованому інтерв'ю безпосереднє спілкування дослідника з опитуваними регламентовано спеціально розробленими дослідниками питаннями з елементами шкалування й інструкцією до інтерв'ю. Менш регламентоване інтерв'ю дозволяє зосередити увагу респондента на проблематиці, що цікавить дослідника. Опитуваний, як правило, попередньо ознайомлюється за допомогою заздалегідь підготовлених питань з тематикою інтерв'ю, а дослідник має можливість порівняти зміст відповідей різних респондентів по визначеній тематиці. При відкритому (вільному) інтерв'ю опитуваним пропонується лише загальна тема бесіди без заздалегідь розробленого опитувальника або плану. Останнє передбачає встановлення довірливих відносин інтерв'юєра з респондентом.

Подальша обробка отриманої інформації, її аналіз і вичленовування головного, істотного в ній дозволяє досліднику більш точно визначити вид педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям респондентів. Сутність опитування зводиться до того, що дослідник одержує інформацію з тих відповідей респондентів, які вони дають на поставлені питання.

Метод бесіди, інтерв'ю. У процесі застосування цього методу з'ясовується думка і ставлення вихованця, педагогів до певних фактів, подій з метою отримання більш глибокого

уявлення про сутність і причини досліджуваних педагогічних явищ.

Підвищення об'єктивності результатів і зменшення впливу суб'єктивного фактору під час проведення інтерв'ю, потребує:

- ретельно обмірковувати його план, можливі варіанти, основні і допоміжні питання, їх формулювання;
- створити довірливу, комфортну атмосферу в спілкуванні, вміти відчувати стан співрозмовника, бути коректним і терплячим;
- уміти використовувати ситуацію, проявляючи гнучкість у питаннях і відповідях;
- використовувати технічні засоби, способи фіксування відповідей, що також підвищує результативність бесіди.

Інтерв'ювання (на відміну від бесіди) передбачає суворе слідування заздалегідь визначеним питанням та фіксування відповідей.

Інтерв'ю – це метод отримання інформації шляхом усних відповідей респондентів на систему питань, які усно задаються дослідником.

Бесіда – це метод отримання інформації шляхом двостороннього або багатостороннього обговорення питання, запропонованого дослідником.

У бесіді і респонденти, і дослідник виступають активними сторонами, проте в інтерв'ю задає питання лише дослідник. Інтерв'ю можна назвати односторонньою бесідою. Під час бесіди (і в цьому її перевага) можна отримати більш глибоке уявлення про проблеми, які вивчає дослідник, а також уточнити сумнівні відповіді, і таким чином, отримати більш достовірну інформацію. Водночас бесіда потребує порівняно більшого часу (і в цьому її недолік), необхідного для її проведення, що зменшує можливості для збору достатнього матеріалу. У процесі бесіди питання задаються і обговорюються у певній послідовності, відповідно до плану, але розкриваються більш глибоко.

Наведені стислі характеристики різних видів опитування свідчать, що принципових відмінностей між ними немає. Саме тому останнім часом серед соціологів, педагогів і психологів все більше поширюються змішані види опитування, наприклад анкети-інтерв'ю. Розгорнута характеристика анкетування

характеризується такими особливостями: по-перше, воно є найбільш поширеним методом у теорії та педагогічній практиці, по-друге, володіння методикою анкетування дає досліднику основний обсяг знань і вмінь для оволодіння іншими методами опитування, по-третє, анкетування більш доступно значній кількості дослідників, які не мають великого професійного і життєвого досвіду, не володіють здатністю швидко вступати і контакт з людьми, по-четверте, воно дозволяє охопити значну кількість людей, по-п'яте, анкетування доступніше для математичної обробки результатів.

План бесіди, інтерв'ю і анкети можна представити у вигляді переліку запитань. Їх розробка передбачає визначення характеру інформації, яку необхідно отримати, формулювання запитань, які мають бути задані; складання першого плану запитань, його попередня перевірка шляхом пробного дослідження й виправлення та редагування. Цінний матеріал може дати вивчення результатів діяльності учнів: письмових, графічних, контрольних робіт, малюнків, креслень, зошитів з окремих дисциплін.

Анкетування (фр. – букв. розслідування) являє метод отримання інформації шляхом письмових відповідей респондентів на систему стандартизованих запитань анкети. Це один із способів письмового (іноді й усного) опитування значної кількості учнів за певною схемою – анкетною або опитувальним листом. Мета анкетування – зібрати масовий матеріал, який після статистичної обробки використовують для розв'язання певних педагогічних завдань. Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді. При цьому контакт дослідника і респондента має опосередкований характер. Інструментом отримання наукової інформації стає анкета, тому велику увагу дослідник приділяє якості самої анкети, тобто формулюванню питань, порядку їхнього розташування, їх відповідності рішенням завдань дослідження. До переваг методу анкетування відноситься анонімність відповідей респондентів, що дає можливість одержання інформації, що має для них особисту значущість. До недоліків цього методу можна віднести проблему повернення анкет.

Анкетування – це допоміжний засіб, оскільки одні статистичні дані опитування не можуть бути підставою для встановлення складних педагогічних закономірностей. Виділяють наступні види анкетування: відкрите, закрите, напіввідкрите.

Існують різноманітні види анкетування, які групуються попарно відповідно до кількох ознак. Залежно від кількості опитуваних розрізняють два види анкетування: суцільне і вибіркове. **Суцільне анкетування** передбачає опитування всієї генеральної сукупності досліджуваних осіб. При **вибірковому анкетуванні** опитується лише частина генеральної сукупності – вибірка сукупності. Саме цей вид анкетування набув найбільше поширення. Залежно від способу спілкування дослідника з респондентами розрізняють особисте і заочне анкетування. **Особисте анкетування** передбачає безпосередній контакт дослідника з респондентом, коли другий заповнює анкету в присутності першого. Такий спосіб, анкетування має дві незаперечні переваги, по-перше, гарантує повне повернення анкет і, по-друге, дозволяє контролювати правильність їх заповнення. Різний характер процедури особистого опитування дає право виділяти групове й індивідуальне анкетування.

Групове анкетування передбачає опитування одночасно групи респондентів. Саме це робить анкетування тим методом, який дозволяє збирати значний матеріал при мінімальних витратах часу. При **індивідуальному анкетуванні** опитування ведеться по черзі. **Заочне анкетування** характеризується тим, що респонденти відповідають на питання анкети у відсутність дослідника. За способом вручення анкет респондентам розрізняють поштове і раздаткове анкетування. При зовні незначних відмінностях ефективність цих видів анкетування буває далеко не однаковою.

Поштове анкетування, як видно з назви, зводиться до того, що анкети розсилаються респондентам і повертаються досліднику поштою. Переваги його полягають в простоті розповсюдження анкет; можливості отримання значної вибірки; можливості залучити до числа респондентів осіб, які територіально знаходяться далеко.

Недоліки поштового анкетування – це низький відсоток повернення анкет, в середньому близько 5%; спотворення наміченої вибірки опитуваних, оскільки при розсилці анкет незнайомим особам буває важко встановити, наскільки вони відповідають передбачуваному контингенту респондентів; відсутність упевненості в тому, що анкети заповнювалися самостійно. Відсоток повернення анкет можна підвищити: а) персональним зверненням до респондента із зазначенням його імені, по батькові та прізвища, б) добре складеної вступної частиною анкети та супровідним листом, з яких би респондент зрозумів свою роль у проведеному дослідженні (з цією метою можна коротко розкрити принципи вибірки); в) вкладенням конверта з написаним зворотною адресою і маркою; г) готовністю вислати результати дослідження, якщо респондент того забажає.

Роздаткове анкетування передбачає особисте вручення анкети респонденту, заповнення її вдома і повернення будь-яким способом. Переваги цього виду анкетування: особистий контакт дослідника з респондентом підвищує в останнього зацікавленість у дослідженні; можна проконсультувати респондента про правила заповнення анкети; є можливість оцінити відповідність респондента наміченої вибірці. Недоліки роздавального анкетування полягають у порівняно низькому відсотку повернення анкет (хоча і більш високому, ніж при поштовому анкетуванні) та у відсутності впевненості в тому, що анкети заповнювалися респондентом самостійно.

Питання, що потребують кількісної оцінки, містять набір відповідей, що дозволяють кількісно виразити інтенсивність думки респондента. Наприклад: "Чи задоволені Ви своєю роботою в якості педагога?"

- 1) Дуже задоволений.
- 2) Задоволений.
- 3) Байдужий.
- 4) Не задоволений.
- 5) Дуже не задоволений.
- 6) Відповідь невизначена.

Напівзакриті питання передбачають наявність не тільки набору варіантів відповідей, але й варіант типу "інше".

Подібні питання отримали найбільш широке поширення з тієї ж причини, що й закриті.

Таким чином, кожна форма питань має свої переваги і недоліки, тому застосовувати їх слід відповідно до завдань дослідження. Проте досвід свідчить, що на стадії пошукового дослідження доцільно застосовувати відкриті питання, а при основному дослідженні – напівзакриті, іноді закриті. Багато дослідників вважають, що грамотно складена анкета повинна містити всі види питань: відкриті, закриті та напівзакриті. Їх оптимальне співвідношення підвищує вірогідність дослідження.

Прямі питання передбачають отримання від респондента інформації, що безпосередньо відповідає завданням дослідження. Наприклад, у питанні "Чи подобається Вам професія педагога?" предмет інтересу дослідника (ставлення до професії) закладений вже в самому питанні. Як правило, ці питання формулюються в особистій формі: "Ваша думка з приводу ...", "Що Ви думаєте про ...", "Чи вважаєте Ви, що ..." і т.ін. Дослідники вважають, що на прямі запитання респонденти відповідають не завжди охоче, особливо в тих випадках, коли особиста думка не відповідає загальноприйнятій думці.

Непрямі питання передбачають отримання від респондента інформації через серію побічних питань, які безпосередньо не відповідають завданням дослідження, але дозволяють за допомогою аналізу сформулювати певну думку про предмет, який цікавить дослідника. Наприклад, замість того щоб питати спортсмена, чи визнає він необхідність загальної фізичної підготовки, його попросять висловити думку про раціональний обсяг технічної, тактичної та спеціальної фізичної підготовки за періодами річного тренувального циклу. Крім того, питання доцільно формулювати не посиляючись на думку конкретних людей: "Деякі спортсмени вважають, що обсяг загальної фізичної підготовки повинен бути зведений до мінімуму. А як Ви думаєте?" – Або: "Чи згодні Ви з твердженням, що ...?". Питання в подібній формулюванні рекомендується використовувати в тих випадках, коли у дослідника немає впевненості в отриманні правдивої відповіді

на пряме запитання, тим більше, що досвід свідчить про велику прихильність респондентів саме до непрямих питань.

Ефективність анкетування багато в чому залежить від грамотної побудови та змісту анкети

Побудова анкети

Анкета повинна вміщувати три частини: вступну, основну демографічну ("Паспортички").

Вступна частина анкети є своєрідне звернення до респондентів, в якому зазначаються:

1) науковий заклад, який веде окреслену тему дослідження і від імені якого виступає дослідник;

2) завдання дослідження; теоретичне і практичне значення вирішення цих завдань;

3) роль кожного респондента у вирішенні поставлених завдань;

4) завірення в повній анонімності відповідей респондента (ім'я опитуваного не повинно фігурувати в повідомленнях і публікаціях дослідника);

5) правила заповнення анкети;

6) запевнення в готовності вислати результати дослідження респонденту, якщо він цього забажає;

7) спосіб повернення анкети досліднику.

До змісту вступної частини пред'являються три основні вимоги: воно повинно бути зрозумілим для будь-якого респондента, має викликати бажання відповідати на поставлені питання і водночас бути стислим.

Основна частина складається з переліку запитань, які відповідають поставленим завданням дослідження. Розробка цієї частини є найбільш складною і відповідальною. Ураховуючи психологічні особливості респондента, дослідники розробили триступеневу форму основної частини: перша третина питань призначена для того, щоб зацікавити респондентів і включити їх у роботу. Питання цієї частини мають відрізнятися порівняно простою і більшою мірою стосуватися фактів, подій;

друга третина питань спрямована на вирішення головних завдань дослідження і стосується, як правило, мотивів, думок і оцінок. Саме тому подібні питання є найбільш складними для респондентів; остання третина включає питання, які

деталізують відповіді на попередню частину питань, а також контрольні питання (сутність їх розкривається нижче) і найбільш інтимні, потребують індивідуальної думки респондента. Дослідниками відзначено, що на інтимні питання респонденти найбільш правдиво відповідають наприкінці анкети.

Демографічна частина анкети складається з питань, що визначають паспортну характеристику респондента: прізвище, стать, вік, професійну кваліфікацію тощо. Ця частина анкети найбільш лаконічна і проста для заповнення. Основне призначення її полягає в тому, щоб сприяти, по-перше, якісному аналізу зібраного матеріалу і, по-друге, визначення репрезентативності отриманої інформації.

У результаті тривалих дискусій вчені дійшли висновку, що демографічна частина анкети повинна бути розташована в її кінці. Хоча не виключається її розташування на початку анкети (з метою встановлення контакту з респондентом, для введення його в процес роботи) або розосередження демографічних питань серед інших частин анкети. Знання класифікації питань дозволяє грамотно вирішити складне завдання розробки опитувальника. Найбільш поширеною є класифікація питань за В. І. Добреньковою.

Нині у практиці педагогічної роботи широко використовується система методів і способів *прогнозування*. Методика прогнозування містить у собі такі етапи дослідження:

- визначення об'єкта дослідження (система освіти, учні, вчителі, батьки);
- окреслення предмета дослідження (наприклад, рівень педагогічної підтримки учнів з особливими потребами);
- виділення цілей, завдань дослідження, час проведення, суб'єкти/об'єкти дослідження, методи, що використовуються;
- збір даних, що впливають на розвиток об'єкта, відносяться до прийняття рішення;
- узагальнене бачення об'єкта в системі основних показників, що характеризує його структуру;
- проекція вихідної моделі в майбутнє з урахуванням прогнозованих чинників;
- проекція вихідної моделі на майбутнє відповідно до поставлених цілей і завдань;

- оцінки ступеня вірогідності й уточнення прогностичних моделей за допомогою опитування експертів;
- вироблення наукових і методичних рекомендацій на основі зіставлення прогностичних моделей.

Біографічний метод пов'язаний з отриманням інформації про різних історичних постатей відомих педагогів-просвітителів, суб'єктів освіти, різних категорій учнівської та студентської молоді, вчителів. Такий метод є інтегрованою сукупністю різних способів педагогічного виміру й оцінок повідомлень. Використовуючи цей метод, дослідник може збирати відомості про історію життя індивіда за допомогою інтерв'ю, анкети, тесту, вивчення документів й аналізу життєвого шляху, а також за допомогою перевірених об'єктивних даних, або інформації від обстежуваних. Завдяки розповідям учасників про пережиті ними події, дослідник має у своєму розпорядженні можливість реконструювати недоступні йому процеси і ситуації. Разом з тим, ступінь науковості застосування такого методу залежить від методично контрольованої інтерпретації, оцінки біографічних матеріалів.

Біографічний метод широко використовується у педагогічних дослідженнях. Так, Ю.М. Котєнєва, спираючись на роботи О.Ю. Зайченко, О.П. Орлова, Р. Шерайзіна, досліджує проблему професійної кар'єри педагога як поетапне проектування його професійної біографії. У процесі дослідження науковець виявила характерні для такої біографії свої вершини професіоналізму, досягнення яких слід розглядати як освоєння, визначення рівня професійної майстерності. Так, у ході занять з курсу „Історія педагогіки” студенти оволодівали прийомами технології розвитку критичного мислення (складання і заповнення біографічних й історіографічних таблиць, круглий стіл, перехресна дискусія „Успішний учитель у працях видатних учених-педагогів минулого” тощо); потрапляли у різноманітні ситуації діалогової взаємодії з навчальним матеріалом (аналіз і обговорення авторських педагогічних концепцій у формі „Діалог професіоналів минулого” один з одним і викладачем, робота в мікрогрупах, рольові ігри); освоювали майбутню професійно-педагогічну діяльність шляхом мікрОВикладання, мікродослідження педагогічних проблем минулого та

сучасного, орієнтувалися на творче застосування знань у реальній практиці (мозковий штурм „Школа майбутнього” тощо) ⁶⁸. Крім того студенти аналізували науково-історико-педагогічне підґрунтя професії вчителя, складали і заповнювали біографічні та історіографічні таблиці.

6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування.

У педагогічній практиці дедалі більше відчувається потреба в оперативній діагностиці. Діагностика (грецьк. походження: “діа” – прозорий і “гнозис” – знання) являє загальний спосіб одержання випереджувальної інформації про досліджуваний об’єкт або процес.

Психолого-педагогічна діагностика – оцінювальна практика, яка спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

На відміну від психодіагностики, психолого-педагогічна діагностика взаємодіє з практичною педагогічною діяльністю і передбачає використання результатів діагностування з метою корекції процесів освіти і виховання. Педагог-дослідник розглядає педагогічну діяльність як множину педагогічних задачних ситуацій, тому він що послуговується у своїй роботі методами психолого-педагогічної діагностики. Задачний підхід дає можливість вирішувати навчально-виховні задачі різного типу за часом і складністю. Завдяки цьому учень отримує інформацію про себе, що дозволяє йому стимулювати процес самовивчення й усвідомлення свого місця і ролі в довкіллі.

До числа найбільш відомих *методів діагностики* відносяться: опитувальники, тести (словесні, числові, зорово-просторові, рисункові і т.д.), анкетування – метод масового збору інформації за допомогою заздалегідь розроблених анкет тощо.

⁶⁸ Котенева Юлія Миколаївна Формування уявлень про професійну кар’єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Старобільськ – 2016. Котенева Ю. М. с.143-144).

Об'єктивна діагностика потребує уважного вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня або учнівського колективу. Тому слід урахувати **критерії психолого-педагогічної діагностики**.

Виділяють *критерії діагностичних методик*. Існують певні норми критеріїв, які лежать в основі будь-якого досліджуваного явища, що дозволяють визначити відхилення від ідеального. Розрізняють: соціально-співвідносні норми, індивідуально-співвідносні норми, предметно-співвідносні норми.

До таких критеріїв віднесено наступні показники.

- **Точність** – передбачає властивість уміти урахувати певні відтінки в досліджуваній якості. Наприклад: коли в анкеті або опитувальнику на питання, що задається, ми одержуємо відповідь “так” або “ні”, то така відповідь буде менш точною, ніж та, яку отримуємо за допомогою шкали, що включає наступні пункти: “дуже задоволений”, “скоріше задоволений, ніж не задоволений”, “не знаю”, “скоріше невдоволений, ніж задоволений”, “не можу визначитися” і т.ін.

- **Об'єктивність** – критерій, що дозволяє максимально відокремити результати діагностики від особистості самого дослідника; усунути вплив суб'єктивних чинників з боку дослідників. Природність умов при проведенні, об'єктивність обробки даних та інтерпретацій. Оцінка має бути максимально незалежною від особистих прихильностей дослідника.

- **Надійність** – означає: повторний вимір цим же методом покаже тіж самі результати за умови, що проміжок часу між проведеними дослідженнями не позначиться на істотній зміні вимірюваної якості, а метод використовується за тих же умов. Отже, надійність – це показник, що відображає точність вимірювань, а також усталеність результатів щодо дії сторонніх, випадкових факторів.

- **Порівнюваність** – забезпечити порівняння початкових даних одного й того ж індивідуума, з тими результатами яких він досягнув пізніше; можлива порівнюваність отриманих даних з результатами інших індивідуумів, якщо подібне зіставлення є необхідним і коректним.

•**Репрезентативність** – набір тестових завдань повинен забезпечувати різнобічну перевірку вмінь та здібностей особистості, які діагностуються.

•**Валідність** (вірогідність, дієвість) – комплексна характеристика, яка містить відомості щодо придатності методики для вимірювання того, для чого вона створена, і яка її дійсна, практична корисність. Відтак, дослідження має бути безпосередньо пов'язане з теоретичним розумінням дослідником тих показників, які він вимірює. Йдеться про те, що дослідник має бути компетентним в освітньо-виховній сфері. Лише тоді він зможе кваліфіковано скласти тести, які будуть дієвими для певної категорії досліджуваних. Дієвість того чи іншого засобу (тесту, анкети і т.д.) в багатьох випадках залежить від чіткої постановки питання, відповідності віковому та інтелектуальному розвитку респондента, а також складності його виконання.

Проаналізуємо один з найбільш уживаних методів діагностики – тест.

Слово „тест” запозичене з англійської мови, у перекладі означає „випробування”, „спроба”. Уперше це слово було вжито для позначення психодіагностичних методів у кінці XIX століття. Учені вважають, що з цього часу починається історія психодіагностики. У той період створюються спеціальні тести для перевірки пам'яті, особливостей мислення та інших психічних якостей. Пізніше стали використовувати тести для вивчення особливостей характеру, особистісних орієнтацій та ін.

Спочатку тести були розроблені для наукових цілей, а потім почали застосовуватися і в інших сферах. Так, у 1950 році американський психолог Дж. Гілфорд у статті „Чи слід витрачати гроші на тестування” розглянув роль та значення тестів з неочікувано прагматичного боку. Такий підхід дав можливість психологам у роки другої світової війни у США активно залучалися до розробки різноманітних дослідницьких програм, зокрема у сфері навчання персоналу ВС. Навчання військового льотчика коштувало приблизно 75 тис. доларів. Непридатність окремих курсантів до навчання з'ясовувалася, як правило, не раніше, ніж вони проходили третю частину курсу, тому втрати, природно, були досить великими. Розробка

і використання існуючої системи тестів дозволила відсіювати непридатних до навчання на ранніх етапах (а це була приблизно половина потенційних курсантів). Усі ці приклади дозволили Дж. Гілфорду зробити висновок про те, що кожний долар, витрачений керівництвом США на розробку тестів, приніс економію у 1000 доларів.

На початку століття французом Альфредом Біне був створений тест, який у модифікованому вигляді дійшов до наших днів та широко використовується в усьому світі. На замовлення Міністерства освіти Франції він розробив серію задач для відсіювання дітей, нездатних навчатися у масовій школі. Пізніше його тест був модифікований і став використовуватися для кількісної (у балах) оцінки розумових здібностей дитини. Тест Біне був перекладений на російську мову, на його основі розроблялися вітчизняні методики, які поступово поширилися у педагогічній практиці.

У педагогіці в останні роки використовуються такі тести для визначення рівня досягнень та розвитку особистості:

- загальних розумових здібностей, розумового розвитку;
- спеціальних здібностей у різних сферах діяльності;
- навченості, успішності, академічних досягнень;
- окремих якостей (рис) особистості (пам'яті, мислення, характеру тощо);
- вихованості (сформованості загальнолюдських, моральних, соціальних та інших якостей).

Нині існує багато тестів. Вони поділяються за різними ознаками на: індивідуальні – групові; вербальні – невербальні; кількісні – якісні; градуйовані – альтернативні; загальні – спеціальні.

Індивідуальні тести передбачають роботу з кожною дитиною окремо; групові тести дозволяють тестувати одночасно декількох дітей; вербальні тести засновані на аналізі власних висловлювань досліджуваних; невербальні тести використовують для узагальнення інших якостей, окрім мовлення; кількісні тести дозволяють отримувати числові показники ступеня розвитку досліджуваної якості; якісні – давати його розгорнуту описову характеристику; градуйовані тести дають можливість за допомогою певної шкали відобразити в цифрах ступінь розвитку досліджуваної якості;

альтернативні тести допускають лише два взаємозаперечуючі висновки типу „так” чи „ні”; загальні тести передбачають дослідження певної психічної якості загального характеру; спеціальні тести спрямовані на вивчення певної специфічної якості, яка відрізняє цю людину від інших.

Проте, який би тест не використовувався, кожний з них повинен задовольняти низку вимог:

- бути досить короткочасовим, тобто не вимагати великих витрат часу;
- бути однозначним, тобто не допускати довільного трактування тестового завдання;
- містити сформульовані питання, тобто виключати можливість формулювання багатозначних відповідей, не мати словесних „капканів”;
- неправильні відповіді мають конструюватися на основі типових помилок та бути правдоподібними;
- правильні відповіді серед запропонованих мають розташовуватися у випадковому порядку;
- відповіді на одні запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші;
- питання повинні бути відносно короткими, вимагати стислі відповіді;
- тест повинен бути зручним, тобто придатним для швидкої обробки результатів;
- тест має бути стандартним, тобто придатним для широкого практичного застосування.

Математичні і статистичні методи в педагогіці використовуються для обробки отриманих даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, сприяють підвищенню надійності висновків, створюють основу для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюджені в педагогіці є математичні методи: *реєстрація, ранжирування, шкалування, моделювання*.

• *Реєстрація* – метод підрахування наявності і/або відсутності якості, яка вивчається у кожного члена групи та у всієї групи.

- *Ранжування* – розміщення зібраних даних у певній послідовності, у порядку зростання або зменшення певних показників.

- *Шкалування* – присвоєння балів або інших цифрових показників досліджуваним характеристикам.

- *Моделювання* – створення штучних ситуацій, у яких велику роль відіграють ті ж зв'язки, ситуації, що і в реальному житті.

За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: середнє арифметичне; (медіана – показник середини ряду (при наявності 12-ти учнів медіаною буде оцінка 6-го учня в списку, в якому всі учні розподілені за рангом їх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, або середнє квадратичне відхилення.

Для таких обчислень є відповідні формули, застосовуються довідники і таблиці. Результати, оброблені за допомогою названих методів, дозволяють відобразити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць. У педагогічній науці існує ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість проявити свої наукові здібності й можливості молодим дослідникам.

6.4. Педагогічний експеримент

Важливу роль у дослідженні відіграє педагогічний експеримент – це спеціально організована педагогічна діяльність учителів/викладачів й учнів/студентів із заздалегідь заданими дослідницькими цілями. Зазвичай, проводиться разом з іншими методами науково-педагогічного дослідження – спостереженням, бесідою, анкетуванням тощо. Педагогічний експеримент – *найбільш складний метод*. Виділяють лабораторний і природний експеримент.

При цьому будь-який експеримент проходить кілька обов'язкових етапів:

1 етап – **констатувальний** – здійснюється на початку дослідження і ставить на меті виявити стан розробленості тієї чи іншої досліджуваної проблеми;

2 етап – **формувальний** (**творчо-перетворювальний**) – відбувається впровадження визначених прийомів, методик, технологій. Отримані дані піддаються теоретичному аналізу, на цій основі формулюються висновки;

3 етап – **контрольний** – апробовані методи, прийоми, технології починають застосовуватися на практиці інших шкіл /або вчителів/ і стають теоретичним і практичним досягненням педагогіки.

Відтак, визначено такі види педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний, контрольний.

У процесі експерименту здійснюється експертне оцінювання, впроваджуються методи математичної статистики та методи обробки зібраної інформації. І на завершенні відбувається узагальнення отриманої інформації.

У процесі констатувального етапу експерименту визначається наявний рівень знань, умінь, навичок, особистісних якостей учнів/студентів або сам стан навчально-виховного процесу.

Під час формувального етапу експерименту здійснюється введення нового чинника або умови, які відповідно до гіпотези повинні підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Ступінь новизни дослідницької роботи визначається за такими показниками:

- модифікація передбачає модернізацію, видозмінення методики, прийому, методу, засобу;
- комбінація означає нове поєднання раніше відомих елементів системи;
- радикалізм – це створення принципово нових оригінальних підходів, систем.

6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду

Учитель нерідко емпіричним дослідницьким шляхом приходиться до найважливіших педагогічних знахідок, що були до цього невідомі педагогічній теорії і практиці. Якщо ці нововведення не будуть узагальнені і під них не буде підведена теоретична основа, вони так і залишаться надбанням одинаків.

Метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду – це опосередковане (іноді безпосереднє) вивчення педагогічних явищ і процесів за результатами навчання і виховання дітей. Сфера застосування методу: визначення якісного рівня й ефективності діяльності навчального закладу, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем в навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення; оцінка перспективності педагогічних інновацій і планів їх упровадження у зміст, форми і методи; визначення якісного рівня й ефективності діяльності навчального закладу, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем у навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення.

Існують різні види педагогічного досвіду: масовий, негативний, позитивний, передовий.

Різновиди передового педагогічного досвіду:

- Педагогічна майстерність (уміле, раціональне, комплексне використання педагогом рекомендацій педагогічної, психологічної, соціальної науки).
- Педагогічне новаторство (власні творчі знахідки, нові освітні і соціальні послуги або технології, форми і методи, прийоми і засоби).
- Педагогічна майстерність (уміле, раціональне, комплексне використання педагогом рекомендацій педагогічної, психологічної, соціальної науки).
- Педагогічне новаторство (власні творчі знахідки, нові освітні і соціальні послуги або технології, форми і методи, прийоми і засоби).

Критерії оцінки передового педагогічного досвіду:

- ✓ новизна, може проявлятися різною мірою: від внесення нових положень до науки, до ефективного застосування вже відомих розробок;
- ✓ висока результативність, передовий досвід повинен відрізнятися високою якістю підготовки і вихованості учнів/студентів;
- ✓ відповідність сучасним досягненням науки, проте високі результати не завжди бувають забезпечені науковим підходом;
- ✓ стабільність – характеризується збереженням ефективності розробки при зміні умов, а також досягненням високих результатів упродовж досить тривалого часу;
- ✓ універсальність, можливість використання досвіду іншими педагогами і навчальними закладами;
- ✓ оптимальність. Високі результати досягаються при заощадженні часу, сил педагогів і учнів, а також без збитку для вирішення загальних навчально-виховних завдань.

Пропонуємо схему аналізу передового досвіду (за В.І. Загвязінським).

1. Досліджуваний об'єкт (педагог, працівник, колектив, об'єднання).
2. Найменування досвіду (напрямок, тема роботи).
3. Мета вивчення досвіду.
4. Коротка характеристика досвіду (проблема, спосіб вирішення, корисність, новизна, впровадження у змінені умови, адреса для рекомендованого впровадження).
5. Завдання навчання, виховання і наявні труднощі, протиріччя, "слабкі ланки" практики, що роблять досвід актуальним.
6. Конкретні умови, в яких формувався досвід, заходи щодо оптимізації цих умов. Опис реального перебігу навчально-виховного процесу; діяльність вихователів (педагогів), вихованців (учнів), її зміст і форми, характер взаємин учасників.
7. Коротка характеристика досвіду (проблема, спосіб вирішення, корисність, новизна, впровадження у змінені умови, адреса для рекомендованого впровадження).

8. Результати навчання, виховання, соціальної підтримки (зрушення в адаптації, реабілітації, вихованості), їх надійність і стабільність.
9. Педагогічний аналіз досвіду: його джерела (наукове знання, передовий досвід, власні спостереження і спроби); характеристики окремих сторін, "складових" педагогічного процесу: цілей, змісту, ідей, задуму, технології, способів посилення мотивації.
10. Тлумачення та узагальнення досвіду. Встановлення зв'язків між задумом, змістом, методами і результатами. Виявлення закономірностей і принципів, що забезпечують успіх, чинників, що впливають на результати. Виявлення новизни, оригінальності, значущості, ефективності, оптимальності, перспективності проаналізованого досвіду.
11. Пропозиції щодо подальшого розвитку, вдосконалення, а в деяких випадках – коригування досвіду.
12. Методичні рекомендації з використання передового педагогічного досвіду (для кого він буде особливо цінним, необхідні умови для ефективного використання, обмеження, найбільш відповідні способи використання).

6.6.Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження

Відтак, ми розглянули основні методи педагогічного дослідження. Виникає проблема як з цих окремих методів скласти обґрунтовану методику дослідження, користуючись якою можна вирішити поставлені завдання.

Насамперед, необхідно виходити з положення про те, що сутність метода визначається не сукупність прийомів, а їх загальною спрямованістю, логікою руху пошукової думки, що слідує за об'єктивним рухом предмета, загальною концепцією дослідження. Метод – це насамперед схема, модель дослідницьких дій і прийомів, а вже потім – система реально існуючих дій і прийомів, що слугує доказом і допомагає перевірити гіпотезу відповідно до певної педагогічної концепції.

Суть же методики полягає в тому, що являє собою цілеспрямовану систему методів, яка забезпечує достатньо повне і надійне вирішення проблеми. Той чи інший набір методів, об'єднаних у методику, завжди відображає заплановані способи, виявлення невідповідності у науковому знанні, а потім слугує засобом їх усунення, вирішення виявлених протиріч.

Керуючись визначеними положеннями, необхідно повернутися до логічної схеми дослідження і послідовно забезпечити кожен ланку цієї схеми відповідними методами. Якщо йдеться про встановлення фактів, що становлять базу дослідної роботи, то залежно від предмета пошуку можуть бути використані такі методи як: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкети, діагностичні роботи, завдання у спеціально створених ситуаціях, узагальнення досвіду роботи й інші методи. Вони повинні забезпечити надійну мережу каналів для надходження необхідної інформації, забезпечення репрезентативності (представництва) вибірки, масиву, що досліджується, педагогічних явищ і валідність (відповідність предмету пошуку) отриманих даних.

Якщо необхідно сформулювати гіпотезу, використовують аналіз і синтез, узагальнення, моделювання, мислений експеримент та інші прийоми і методи. Якщо йдеться про доказ висуваної гіпотези, то поряд з методами, за допомогою яких збираються додаткові факти, використовується дослідна робота й експеримент.

Природно, що вибір методів, як правило, визначається рівнем, на якому ведеться робота (емпіричний або теоретичний), характером дослідження (методологічне, теоретичне, прикладне), змістом його кінцевих або проміжних завдань. Останнє багато в чому визначає співвідношення змістових і формалізованих, якісних і кількісних, аналітичних і синтетичних, пояснювальних і прогностичних елементів дослідження. Проте ці співвідношення залежать і від підготовленості в науці дослідницького інструментарія, від розробленості методичного арсеналу педагогіки і суміжних наук.

Реальний зміст будь-якого метода, тих дій, за допомогою яких він здійснюється, залежить від його місця в системі

дослідницьких процедур і умов їх проведення. Одні і ті ж методи (створення спеціальних ситуацій, спостереження, опитування, проектування і моделювання тощо) набуває різний сенс у реальному контексті дослідження, слугує різним цілям (експериментальна перевірка гіпотез, встановлення фактів та ін.).

В.І. Загвязінським визначено низку характерних помилок при виборі методів: шаблоний підхід до вибору метода, трафаретне його використання без урахування конкретних завдань і умов дослідження; універсалізація окремих методів або методик, наприклад, анкетного опитування і соціометрії; ігнорування або недостатнє використання теоретичних методів, особливо ідеалізації, сходження від абстрактного до конкретного; невміння із окремих методів скласти цілісну методику, що оптимальним чином забезпечує вирішення завдань наукового пошуку.

Будь-який метод сам по собі являє певну заготовку, яку необхідно модефікувати, конкретизувати стосовно завдань, предмету і конкретних умов пошукової роботи.

Насамкінець, треба подумати про таке поєднання дослідницьких методів, щоб вони вдало доповнювали один одного, розкриваючи предмет дослідження повніше і глибше, щоб була можливість результати, отримані одним методом, перепроверити, використовуючи інший. Наприклад, результати попередніх спостережень і бесід з учнями корисно уточнити, поглибити, перевірити, аналізуючи результати контрольних робіт або поведінку учнів у спеціально створених ситуаціях.

Зазначене дозволяє сформулювати певні критерії правильності вибору метода дослідження:

1. Адекватність об'єкту, предмету, загальним завданням дослідження, накопиченому матеріалу.
2. Відповідність сучасним принципам наукового дослідження.
3. Наукова перспективність, тобто обґрунтування передбачення про те, що обраний метод дає нові і надійні результати.
4. Відповідність логічної структури (етапу) дослідження.

5. Спрямованість на всебічний розвиток особистості, оскільки дослідницький метод у багатьох випадках стає методом освіти і виховання, тобто інструментом дотику до особистості за А.С.Макаренком.

6. Гармонійний взаємозв'язок з іншими методами в єдиній методичній системі.

Визначені критерії допоможуть майбутньому педагогу-досліднику правильно обирати методи педагогічного дослідження відповідно до об'єкта, предмета, поставленим завданням дослідження й ефективно його здійснювати.

ТЕМА 7. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: формувати у молодих дослідників уміння організації і проведення педагогічного дослідження.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток потреби у науковому пошуку, у творчому вдосконаленні етапів власної професійної педагогічної діяльності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: зразки етапів організації педагогічного дослідження, обґрунтування результатів наукового дослідження, опорні схеми, тести, рисунки, таблиці, презентації

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: організація і проведення педагогічного дослідження, кваліфікаційна робота, планування кваліфікаційної роботи, теоретичне обґрунтування результатів наукового дослідження, логіка представлення дослідницького матеріалу, висновки і рекомендації, захист наукової роботи, наукова етика, ерудиція.

План

7.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.

7.2. Організація науково-педагогічного дослідження.

7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.

7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження

7.5. Етичний аспект дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.

2. Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні

поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

6. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.

7. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.

8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність випускових кваліфікаційних робіт.

2. Проаналізуйте загальні вимоги до випускових кваліфікаційних робіт.

3. Визначте особливості планування різних видів кваліфікаційних робіт.

4. У чому полягає специфіка та види педагогічного експерименту. (констатувальний, діагностичний, формувальний тощо).

5. Розкрити вимоги до застосування методів математичної статистики в педагогічному експерименті.

6. Як здійснюється оформлення отриманих дослідницьких матеріалів.

7.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.

Існують різні види випускових кваліфікаційних робіт. До основних кваліфікаційних робіт віднесено такі як **курсова, бакалаврська, дипломна та магістерська роботи**. Це – науково-методичні дослідження з теорії і технології педагогічної роботи (педагогіки і частковим методикам) як синтез навчальної і науково-дослідницької роботи. Їх призначення: поглиблення професійної підготовки, створення ситуації творчого пошуку, оволодіння науковими

методами і практикою ведення дослідницькою та експериментальною роботою. Курсова робота – важливий вид самостійної роботи, що розширює початкові уявлення про ту чи іншу сферу професійного знання. Робота має дослідницький характер, максимально сприяючи формуванню вмінь самостійно орієнтуватися в спеціальній літературі, систематизувати, аналізувати, інтерпретувати зібраний теоретичний і практичний матеріал різних освітніх установ ⁶⁹.

Дипломна робота – це випускова кваліфікаційна робота, якою завершується I етап професійної підготовки фахівця. Виконання дипломної роботи дозволяє систематизувати і поглибити теоретичні та практичні знання студента з обраної спеціальності, спрямовує його науковий потенціал на вирішення актуальних проблем соціально-педагогічної практики. Така робота сприяє формуванню методичної культури, є показником якості засвоєних професійних знань і умінь, рівня сформованості професійного мислення.

Зміст дипломної роботи являє собою навчально-наукове дослідження проблеми, що має елементи новизни та практичне значення в діяльності педагога. Зміст включає обґрунтування актуальності обраної теми дослідження, вивчення наукової літератури з окресленої проблеми, аналіз практичної роботи інших педагогів із досліджуваного питання, власну дослідно-педагогічну роботу з вирішення визначеної проблеми, багатоплановий аналіз отриманих результатів і висновки.

Дипломна робота є кваліфікаційною роботою, тому її мові і стилю приділяється серйозна увага. Характерною особливістю письмової наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу, що містить міркування, метою яких є доказ істини, яка була виявлена в процесі вивчення тієї чи іншої проблеми. Для наукового тексту характерна смислова закінченість, цілісність і зв'язність.

Структура дипломної роботи:

- титульний аркуш;

⁶⁹ Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с. – С.65.

- зміст;
- вступ з обґрунтуванням актуальності дослідження, у якому визначено об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження.

- основна частина, в якій висвітлена історія і теорія досліджуваної проблеми, розкриваються основні базові поняття (аналіз наявних у науці точок зору, позицій різних дослідників упродовж усього періоду розвитку науки), зв'язки і відношення досліджуваного об'єкта і предмета дослідження, організується педагогічний експеримент, виявляються фактори, що впливають на стан об'єкта і предмета дослідження, встановлюються засоби розв'язання поставленої проблеми, в тому числі і в історії педагогіки і т.ін.;

- висновки, що містять узагальнення результатів проведеного дослідження;

- список використаної літератури;

- додатки: програми використаних методів дослідження, наприклад, спостереження, що супроводжується бланком спостережень або його протоколом; докладний опис обраних методик дослідження, наприклад, опитувальники, анкети, тести і бланки фіксації результатів, а можливо і їх графічне зображення.

У процесі виконання дипломної роботи студент набуває: навички роботи зі спеціальної літератури (наукової, навчальної, науково-методичної); пошуковий досвід ефективних засобів, форм, методів розвитку особистості; конкретний теоретичний досвід; методичний досвід та належний рівень своєї професійної підготовки; досвід використання методів наукового дослідження; розвиває науково-педагогічне мислення у різних педагогічних ситуаціях; формує потребу у творчому пошуку; оволодіває методичною та методологічною культурою; вимоги до їх написання.

Дипломна робота має відображати: сучасний рівень і перспективи розвитку педагогічної науки, інноваційний досвід, його ґрунтовний аналіз, власні педагогічні дослідження у певному колі проблем (теоретико-

методологічні, конкретно-методологічні, історико-педагогічні), результати аналізу сучасної літератури.

Планування курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт передбачає такі етапи:

- підготовка до дослідження (теоретична частина),
- власне дослідження (дослідницька, теоретико-експериментальна частина роботи),
- оформлення курсової та кваліфікаційних робіт.

Необхідно здійснювати послідовну роботу над структурними компонентами курсової та випусковими кваліфікаційними роботами.

7.2. Організація науково-педагогічного дослідження

Найважливішим компонентом педагогічного дослідження є вміле поєднання дослідницьких навичок і педагогічного досвіду. Без цього ключового моменту неможливе становлення педагога-дослідника.

Будь-яке педагогічне дослідження здійснюється на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичне дослідження передбачає оперування науковими поняттями, категоріями, принципами, формулювання законів, аксіом тощо. Педагог-дослідник, який володіє відповідними теоретичними концепціями спроможний більш чітко бачити і вивчати різноманітні педагогічні явища і процеси, структурні елементи, включаючи суб'єктів освіти. У цій роботі педагоги можуть співробітничати з практичними психологами, соціальними педагогами, батьками.

В емпіричному педагогічному дослідженні предметом аналізу виступають суб'єкти освіти, навчальні заклади різного типу й акредитації, педагогічні спільноти, продукти навчально-виховної діяльності, а також відображення педагогічної реальності у свідомості людей, тобто в їхніх думках, оцінках і судженнях. Одержання інформації в результаті емпіричного педагогічного дослідження є одним з важливих етапів дослідницької роботи в процесі вирішення актуальних педагогічних проблем.

До емпіричних методів дослідження в педагогічній

діяльності відносять методи одержання інформації, необхідної для здійснення професійної діяльності: біографічний метод, аналіз документів, контент-аналіз, спостереження й опитування та ін.

Організація науково-педагогічного дослідження – це поетапний процес.

У загальному вигляді **етапи науково-педагогічного дослідження** розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розроблення програми науково-педагогічного дослідження;
- 4) проведення науково-педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих методичних рекомендацій за наслідками дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

Визначення проблемної ситуації. Безпосереднім приводом для здійснення практично орієнтованого науково-педагогічного дослідження є та чи інша соціальна/педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується суб'єктів освіти, їхніх інтересів і потребує невідкладного вирішення. Фіксація проблемної ситуації та з'ясування її суті випереджають конкретне дослідження і становить попередній етап педагогічного аналізу. Отже, предметом науково-педагогічного дослідження є певна педагогічна проблема чи проблемна ситуація.

Суть програми педагогічної проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це стан «знання про незнання» (В.О.Ядов). В.О. Ядов розробив методологію, програму і методи соціологічного дослідження⁷⁰. Спираючись на його ідеї, нами розроблено програму вирішення педагогічної проблемної ситуації, враховуючи, що педагогічна діяльність, за Н.В. Кузьміною, являє множину педагогічних задач-ситуацій. При цьому виникає необхідність вивчення певної задачної ситуації у педагогічному процесі, в якому виникає порушення нормального функціонування компонентів педагогічної

⁷⁰ Ядов В.А. Социологическое исследование – методология, программа, методы. М.: Наука, 1995. – 332 с.

системи. Для дослідників науково-педагогічного дослідження проблема виникає як стан знання про незнання якісних і кількісних змін, тенденцій розвитку освітньо-виховного процесу. Або, іншими словами, педагоги стикаються з певними протиріччями, але нерідко їм невідомі його причини і необхідно шукати шляхи їх вирішення.

Ознаки педагогічної проблеми:

прагнення до зміни педагогічної ситуації, що склалася (ступінь усвідомлення проблеми дослідником буває різною: від неясного вгадування до чіткого формулювання);

при розв'язанні педагогічних проблем завжди є певна кількість варіантів їх вирішення, причому кожен із них може мати свої наслідки;

педагогічна проблема обумовлена соціальною ситуацією у суспільстві, тому дослідник повинен її розглядати у взаємозв'язку із загальним станом нашого суспільства, у конкретному соціальному просторі і часовому вимірі.

Формулювання проблеми дослідження. Другим етапом педагогічного дослідження є переведення проблемної ситуації у формулювання наукової проблеми. З цією метою необхідно:

✓ встановити реальне існування цієї проблеми (тобто з'ясувати, чи є показники, які характеризують загалом цю проблему, чи є облік і статистика по цих показниках і наскільки вони достовірні);

✓ з'ясувати організаційне і фізичне знаходження проблеми (фізичний об'єкт: школа, ВНЗ, учень, студент, педагог, група; наскільки широкого розповсюдження набула);

✓ часові межі (відколи існує ця проблема? Чи вона з'явилася лише раз, неодноразово, виникає періодично, постійно? Якою є тенденція: стабілізується, посилюється або послаблюється?);

✓ володіння проблемою (“відкрита”, тобто знайома всім, чи “закрита” (тільки в окремій групі); які особи зацікавлені у вирішенні даної проблеми);

✓ абсолютна і відносна величина (наскільки важлива, обсяг часу);

✓ вичленувати найсуттєвіші елементи або фактори проблеми (які соціальні/педагогічні групи чи особи будуть вивчатися, характер їх взаємодії, психолого-педагогічні

особливості);

✓ виокремити вже відомі елементи проблемної ситуації, які не потребують спеціального аналізу і виступають інформаційною базою для розгляду невідомих елементів;

✓ виділити у проблемній ситуації основні і другорядні компоненти для визначення основного напряму дослідницького пошуку;

✓ проаналізувати розв'язання аналогічних проблем, які вже досліджено раніше (наукова література, бесіди – консультації з компетентними фахівцями – експертами).

Унаслідок такого попереднього аналізу, проведеного на підготовчому етапі, проблемна педагогічна ситуація набирає чіткого виразу у вигляді формулювання проблеми. На цій основі, власне, і стає можливим початок науково-педагогічного дослідження, третім етапом якого є розробка його програми.

Розробка програми науково-педагогічного дослідження дає змогу чітко з'ясувати стратегію і тактику аналізу виявленої проблеми, забезпечує всебічність охоплення проблемної ситуації і достовірність одержаної інформації. Програма науково-педагогічного дослідження має відповідати певним *вимогам*:

ясність і точність програми (усі положення чіткі, а елементи – продумані відповідно до логіки дослідження, ясно сформульовані, інакше інші учасники програми можуть не знайти спільну мову);

логічна послідовність усіх ланок програми (не можна братися за розробку робочого плану без попереднього формулювання мети і завдань дослідження);

гнучкість програми (можливість внесення коректив).

Функції програми науково-педагогічного дослідження:

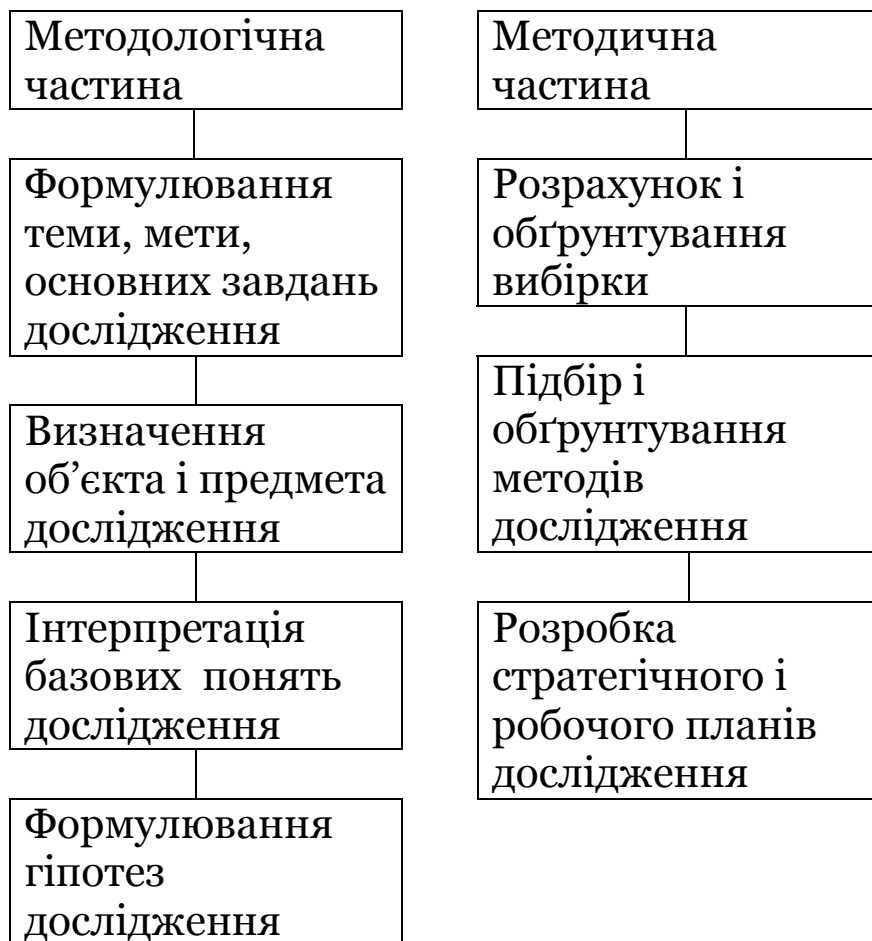
методологічна (дає змогу визначити проблему – наукову і практичну, за для якої здійснюється дослідження, сформулювати його цілі і завдання, наукові підходи до вирішення проблеми);

методична (дає можливість розробити загальний логічний план дослідження, визначити методи збирання й аналізу інформації, виробити процедуру дослідження);

організаційна (забезпечує розробку чіткої системи

вирішення поставлених завдань, контроль за ходом дослідження).

Структура програми науково-педагогічного дослідження



7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження

Методологічний розділ програми науково-педагогічного дослідження ґрунтується на визначених методологічних підходах і складається з таких елементів – складових:

1. *Формулювання теми, мети дослідження та його основних завдань. Переведення проблеми в назву дослідження*

З'ясувавши попередньо сутність проблемної ситуації, слід чітко зафіксувати проблему в назві дослідження.

Формулювання мети дослідження. Мета науково-педагогічного дослідження визначає пріоритетну орієнтацію, від якої залежить уся логіка його здійснення. Програма науково-

педагогічного дослідження повинна дати відповідь на питання про те, на розв'язання якої проблеми і досягнення якого результату орієнтоване це дослідження.

Цілі дослідження. Цілі можуть бути сформульовані таким чином:

- виявити причини, які викликали появу напруження, а згодом і конфлікт між суб'єктами освіти;

- визначити коло основних заходів, які дадуть змогу розв'язати конфлікт і попередити його в майбутньому, допоможуть створенню сприятливого психологічного клімату в учнівському/студенському та педагогічному колективах.

Завдання дослідження. Завдання науково-педагогічного дослідження – це сукупність установок, спрямованих на аналіз і розв'язання проблеми. Вони безпосередньо впливають із поставлених перед дослідником цілей і є їхньою конкретизацією. Для досягнення першої мети доцільно запланувати, наприклад, такі завдання:

- з'ясувати реальний стан психологічного клімату в учнівському колективі;

- виявити ступінь конфліктного напруження у колективі та стадії або фази його розгортання (початкова, найвища, завершальна);

- встановити характер причин, які викликали виникнення конфлікту.

Досягнення другої мети буде можливе, якщо виконати такі завдання:

- визначити основні і допоміжні заходи, які сприятимуть розв'язанню існуючого протиріччя;

- виробити конкретні рекомендації, скеровані на уникнення протиріччя/конфлікту у майбутньому;

- з'ясувати, як узгоджуються запропоновані шляхи розв'язання та уникнення конфлікту з реальними можливостями.

Ці та інші можливі завдання, послідовність їх вирішення встановлюють члени дослідницької групи, коли розробляють зміст першого пункту методологічного розділу програми. Вони можуть корегувати їх або зовсім змінювати, коли виникають нові обставини протікання конфлікту.

2. Визначення об'єкту і предмету дослідження

Об'єктами науково-педагогічного дослідження на

емпіричному рівні виступають колективи, соціальні групи, спільноти, окремі особи. Тому в широкому сенсі слова об'єктом дослідження є люди, в нашому випадку суб'єкти освіти а також їхня діяльність.

Характеристики об'єктів дослідження. У програмі належить зафіксувати такі характеристики об'єктів дослідження: просторові (місто, район); часові (період початку і закінчення дослідження); основний вид діяльності об'єкту; соціально-демографічні (стать, вік, освіта, сімейний стан).

Якщо обраний об'єкт науково-педагогічного дослідження занадто великий у кількісному плані, виникає необхідність у виборці (визначення кола респондентів).

Предметом науково-педагогічного дослідження є найбільш суттєві властивості і відносини об'єкта, пізнання яких є важливим для вирішення завдань, закладених у програму. Предмет дослідження формується на основі об'єкту дослідження, але не збігається з ним. Один і той же педагогічний об'єкт (наприклад, учнівський колектив) можна вивчати з метою вирішення різних завдань, а отже, він передбачає безліч предметів. Тому визначення предмету дослідження одночасно окреслює межі, в яких конкретний об'єкт досліджують.

Побудова предмету дослідження передбачає також процес вироблення відповідного понятійного апарату та його логічний аналіз.

3. Інтерпретація понять

Інтерпретація основних понять дає змогу уточнити співвідношення тих елементів і властивостей досліджуваного явища, аналіз яких може дати цілісне уявлення про його фактичний стан, правильно пояснити причини його виникнення та результати.

Процедура інтерпретації понять – це певна послідовність пізнавальних і організаційних дій, необхідних для уточнення їх змісту, розробки операцій їх вимірювання. Інтерпретація понять забезпечує вимір і реєстрацію досліджуваних явищ за допомогою кількісних показників та індикаторів. Інтерпретація понять здійснюється через низку послідовних *етапів*. На першому проводиться переведення проблемної ситуації у формулювання наукових термінів. На подальших етапах кожне

поняття цього формулювання розкладають на такі операційні складові, які потім можна досліджувати за допомогою кількісних методів. Кінцевою метою цієї роботи є вироблення таких понять, які є доступними для обліку і реєстрації (це складання “дерева” рівнів інтерпретації).

Ця частина програми дає можливість втілити в інструментарій збирання первинної науково-педагогічної інформації єдину концепцію дослідницького пошуку, реалізувати його мету і завдання, перевірити правильність чи хибність висунутих гіпотез. Саме інтерпретацію понять закладають в основу побудови анкет, тестів, інтерв'ю з метою визначення структури відповідного дослідницького інструментарію та логіки його розробки.

4. Формулювання гіпотез дослідження

Гіпотеза в науково-педагогічному дослідженні – це наукове припущення, яке висувають для можливого пояснення певних соціальних фактів, явищ і процесів, яке треба підтвердити або спростувати. У методологічному плані гіпотеза є з'єднувальною ланкою між теоретичною концепцією та емпіричною базою дослідження. Її висувають для перевірки тих залежностей, які внесені до теоретичної схеми і на вивчення яких спрямовані поставлені завдання дослідження. У цьому сенсі гіпотеза є своєрідним прогнозом їх очікуваного розв'язання, який може і не виправдатися, що не применшує її цінності. Важливим є те, що її висунення дає змогу здійснити обґрунтований перехід від теоретичних понять до емпіричних даних.

Гіпотезу можна назвати ядром науково-педагогічного дослідження. Вона конкретизує проблему, що вивчається. Саме виходячи з гіпотези, обирається метод дослідження: вона визначає характер необхідного фактичного (у більшості випадків експериментального) матеріалу, а також встановлює певний аспект у підході до розробки цього матеріалу, лінії його збору та аналізу. Відтак, у науково-педагогічних дослідженнях гіпотези виконують функцію збирання й організації фактичного матеріалу. Гіпотезою є не будь-яке припущення, здогадка, а лише передбачення, здатне пояснити невідомі допоки явища в тій чи іншій сфері і привести їх відповідно до наукових положень.

Види гіпотез. Усі гіпотези поділяються на гіпотези-підстави

і гіпотези-наслідки, які виводяться з перших. Наведемо приклад гіпотези-підстави: основною причиною важковиховуваності підлітків слід вважати соціально-економічні чинники, які співвідносяться з низьким соціальним статусом родин цих дітей та їх особистісними характеристиками, що має своїм наслідком розвиток шкідливих звичок і схильність до правопорушень. Формулювання основної гіпотези супроводжується висуненням гіпотез-наслідків:

можна припустити, що основними засобами роботи класного керівника, соціального педагога, з важковиховуваними підлітками мають бути методи їх стимулювання та включення в колективну діяльність;

можна припустити, що такі підлітки потребують особливої консультативної допомоги з метою запобігання шкідливих звичок.

Розробкою і формулюванням гіпотез завершується методологічна частина програми науково-педагогічного дослідження.

7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження

Другою складовою програми науково-педагогічного дослідження є її методична частина. Вона містить опис методики й організації характеристик дослідження. Велике значення у цьому розділі має розрахунок і обґрунтування вибірки. Ця процедура означає необхідність відбору тих досліджуваних осіб/респондентів, серед яких буде проводитись дослідження. Звичайно, ідеальним варіантом було б науково-педагогічне дослідження всіх осіб, які виступають носіями певної педагогічної проблеми. Вся численність таких об'єктів дослідження утворює *генеральну сукупність*. Оскільки організація і проведення суцільного обстеження усіх без винятку педагогічних об'єктів надзвичайно важкі і потребують великих витрат і зусиль, то вони здійснюються в поодиноких випадках.

Емпіричні науково-педагогічні дослідження є, зазвичай, вибірковими, їх проводять лише на певній частині об'єктів

генеральної сукупності, яка має назву *вибіркової сукупності*. Отже, вибірка сукупність – це певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами, свого роду мікромодель генеральної сукупності. Потрібно, щоб структура вибіркової сукупності максимально збігалася зі структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками.

Якість вибірки оцінюють за двома показниками: репрезентативністю і надійністю.

Репрезентативністю називається здатність вибіркової сукупності максимально точно відтворювати характеристики генеральної сукупності. Відтак, йдеться про точність вибіркового оцінювання і гарантію цієї точності. Адже завданням дослідницької групи є відбір певної кількості респондентів, проведення науково-педагогічних досліджень і одержання достовірної інформації, яка точно характеризуватиме всі соціальні об'єкти – носіїв проблеми.

Надійність свідчить про точність психологічних вимірів, вірогідність одержаних результатів.

Стратегічний та робочий плани дослідження.

Успіх дослідження залежить не лише від ретельності розробки методологічного розділу, а й від вироблення і запровадження у процес дослідження методико-процедурної частини методичного розділу програми дослідження.

Стратегічний план та його варіанти.

Перш ніж приступити до дослідження, дослідник звертає увагу на наявність інформації про досліджуваний об'єкт. Саме на основі знань про об'єкт перед збиранням емпіричних даних розробляються гіпотези науково-педагогічних досліджень. Відповідно до них, а також цілей і завдань, будують стратегічний план науково-педагогічного дослідження. Існує три варіанти стратегічного плану дослідження: пошуковий, аналітичний і експериментальний.

Пошуковий варіант застосовують у тому разі, коли про об'єкт і предмет дослідження немає чітких уявлень. Тоді такий різновид стратегічного плану має на меті уточнення проблеми і формулювання гіпотез.

Етапи: вивчення документів (літератури); проведення консультацій з експертами (науковці, практики); проведення

спостереження за носіями проблемної ситуації, чітке формулювання проблеми дослідження.

Аналітичний варіант застосовують у разі, коли знання про проблему дають змогу виділити об'єкт дослідження і сформулювати описову гіпотезу. Мета плану – перевірити цю гіпотезу і дістати точні якісно-кількісні характеристики об'єкта, що його вивчають. Розробка аналітичного плану завершується класифікацією даних, які характеризують об'єкт дослідження.

Експериментальний варіант застосовують тоді, коли знання про об'єкт дають можливість сформулювати пояснювальну гіпотезу. Звідси мета плану – встановити причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті. Найбільш надійний метод – експеримент.

Найчастіше в одному дослідженні поєднуються три варіанти планів.

Робочий план дослідження складається на базі стратегічного і відображає основні процедурні заходи. Практика свідчить, що детально розроблений робочий план – вагомий чинник досягнення успіху дослідження. Він дає змогу заздалегідь передбачити і точно визначити обсяг наукових, організаційних витрат, надає дослідженню ритмічності на всіх етапах його проведення. Структурними компонентами робочого плану є його етапи і різні форми роботи (розробка інструкцій, складання проекту, внесення коректив у програму, формування груп, складання програм тощо).

Перший розділ передбачає порядок підготовки обговорення, затвердження програми та інструментарію науково-педагогічного дослідження. “Пілотажне” дослідження засвідчує, як “працює” інструментарій. При виявленні помилок вносяться корективи.

Другий розділ: організаційно – методичні види роботи. Вирішення питань: що треба зробити, де і коли, в які терміни. Повідомляються мета, завдання групі респондентів.

Третій розділ: обробка інформації.

Четвертий розділ: аналіз результатів обробки (таблиці, відсотки) => інформація => звіт => узагальнюючі висновки => практичні рекомендації.

7.5. Етичний аспект дослідження

Важливою умовою є етичний аспект дослідження. Правила проведення дослідження потребують, перш за все, оцінити його внесок у людський добробут. По-друге, повинна зберігатися повага до осіб, які беруть участь в експерименті.

Дослідник має забезпечити психофізичне благополуччя респондентів. Крім того, під час планування дослідження дослідник несе відповідальність за етичну прийнятність дослідження і дотримання мір перестороги, які захищають права респондентів. Дослідник має повідомити учасникам дослідження про його аспекти, які можуть вплинути на їх бажання брати участь у дослідженні. Якщо методика експерименту потребує, щоб мета дослідження на деякий час була прихована від досліджуваних, оскільки її знання може вплинути на їх відповіді (бажання задовольнити експериментатора, справити гарне враження), то відразу після експерименту дослідник повинен сказати про справжню мету дослідження.

Існує багато видів експерименту, які вимагають, щоб гіпотези дослідження були приховані від досліджуваних. Тому важливо після експерименту пояснити мету дослідження, а також пояснити, що дійсно відбувалося під час експерименту. Дослідник повинен поважати свободу людини і її право не брати участь в експерименті чи вийти з нього в будь-який момент, коли забажає. Важливо враховувати, чи існують між експериментатором і піддослідним відносини залежності (наприклад, викладач – студент). Респонденти мають право не надавати особистої інформації.

Дослідник повинен захищати досліджуваних від надмірних фізичних зусиль, розумових чи емоційних навантажень. Тому всі необхідні процедури проводяться так, щоб звести до мінімуму певний ризик для досліджуваних, а також максимально усунути можливі незручності. Заборонено використовувати процедури, які можуть привести до певної шкоди досліджуваним. Також необхідно враховувати, що будь-яка нова ситуація, наприклад, така, як експеримент, може викликати стрес у досліджуваних. Тому після дослідження необхідно надати особам, яких досліджували, необхідну

інформацію, виключити всі можливі непорозуміння. Учасникам експерименту повинна бути вказана справжня мета дослідження, таким чином, досвід для них може бути корисним.

Інформація про досліджуваних, отримана під час дослідження, є конфіденційною. Суб'єкти дослідження мають право не називати себе. Це особливо важливо для осіб з девіантною поведінкою, правопорушників. Крім того, відомо, що досліджувані часто під час експерименту ведуть себе так, щоб задовольнити очікування, чи дають такі відповіді, щоб сформувані бажане враження у дослідника. Останній іноді несвідомо може впливати на відповіді суб'єктів, отже, необхідно бути уважним і не припускати цього. Також необхідно враховувати, що досліджувані практично завжди під час експерименту хвилюються щодо оцінки їх інтелектуального чи особистісного рівня. Тому краще не повідомляти їм результати тестів (особливо негативні), якщо ці результати можуть хвилювати досліджуваних.

На етапі попередньої роботи етика педагога-дослідника вимагає чіткого визначення цілей і завдань науково-педагогічного дослідження. Чітке визначення того, що є замовленням педагогічної практики у конкретному випадку, необхідно, щоб не повідомити про досліджувану особу зайвої інформації.

Результати науково-педагогічного дослідження можуть бути представлені у формі бесіди, що повинна бути попередньо продумана дослідником. Якщо вимогою є відповіді дослідника у вигляді психолого-педагогічного висновку, то останнє повинно відповідати визначеним вимогам.

Основні вимоги до психолого-педагогічного висновку:

1. Психолого-педагогічний висновок повинен відповідати меті дослідження відповідно до соціальних вимог.
2. Зміст висновку має впливати з цілей діагностики. У зміст висновку повинні входити конкретні рекомендації залежно від характеру отриманих даних.
3. Висновок повинен включати стислий опис процесу діагностування, тобто використовувані методи, отримані з їх

допомогою дані, інтерпретація результатів дослідження, висновки.

4. У висновку необхідно вказувати наявність ситуаційних змінних під час проведення дослідження, таких як:

- стан респондента;
- характер контакту випробуваного із дослідником;
- нестандартні умови тестування, тощо.

Етиці взаємовідносин дослідника з респондентом відповідають такі способи вирішення психодіагностичних завдань:

1. Тривале спостереження у реальних умовах. Для цього необхідна постановка мети дослідження, а також знання про ті властивості, що спостерігаються.

2. Створення дослідником ситуацій, у яких би респондент проявився відповідно до мети дослідження.

3. Застосування методів психодіагностики (тестів, самозвітів, проективних методик тощо).

8. ВИБРАНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

8.1. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень

Важливим дослідницьким інструментарієм наукових досліджень є контент-аналіз, який передбачає поетапну процедуру дослідження визначеної категорії (поняття, педагогічного явища) у системі психолого-педагогічних наук. Умовно можна виокремити чотири етапи процедури контент-аналізу.

1. Перш за все формулюється тема, завдання та гіпотезу, складається вибірка. *Тема:* визначення певного педагогічного поняття. *Вибірка:* за допомогою опрацювання психолого-педагогічної літератури виявляється певна кількість визначень різних вітчизняних та зарубіжних авторів. *Завдання:* формулюється обґрунтоване визначення певного психолого-педагогічного поняття. *Гіпотеза:* формулювання авторського розуміння педагогічного поняття, яке досліджується за допомогою методу контент-аналіз.

2. Визначаються категорії та одиниці аналізу, контекстуальні одиниці та одиниці підрахунку. *Категорії аналізу:* в якості категорій аналізу використовується низка ряд простих запитань, відповіді на які добирались із вибірки визначень. Ці відповіді логічно складають смислові єдності, що дає нам можливість підрахувати в кожній із них повторювані слова або їх синоніми. При цьому дотримуються *принципу статистичної значущості*. Крім того, тут аналізуються текстові відрізки однорідного змістового плану, що дало можливість використати і *принцип формалізації*. Принципи формалізації та статистичної значущості є бажаними для ефективного проведення контент-аналізу. *Одиницями аналізу* обираються слово і словосполучення, *контекстуальними одиницями* – речення. *Одиницями підрахунку* виступає частота повторів слів та синонімічних словосполучень.

3. Побудова таблиці та обрахування отриманих результатів. Згідно поставленим завданням у таблиці відображено: процес утворення робочого визначення під час проведення контент-аналізу, порядкові номери слів та словосполучень, що аналізуються, одиниці аналізу, результати підрахунку частоти повторів цих одиниць серед авторів, дані попередньої колонки у відсотковому співвідношенні.

4. Підрахунок результатів контент-аналізу та конструювання вірогідного визначення педагогічного поняття, яке досліджують. У результаті застосування методу контент-аналізу виокремлюються структурні компоненти педагогічного поняття, а отримані результати наводяться у таблиці.

Для того, щоб проілюструвати застосування контент-аналізу наведемо процедуру контент-аналізу категорії "теорія професійної виховної діяльності".

Категоріальний аналіз поняттєвого простору *теорії професійної виховної діяльності* охоплює розмаїття термінів, серед них – поняття "виховання", "виховна діяльність", "психолого-педагогічні чинники виховної діяльності", "виховна ситуація", "виховна задача", "педагогічна технологія", "професіоналізм діяльності", "професіоналізм особистості" та ін. Однак категорія "виховна діяльність" є базовою в нашому дослідженні, і тому розглянемо її в першу чергу.

Вже зазначалося, що дана категорія є різновидом категорії діяльність, яка тлумачиться досить широко, оскільки формувалася у філософії, фізіології, соціології і психології. В результаті пограничності, що зумовила необхідність перехресного запозичення, поняття "діяльність" набуло чотирьох основних значень: праця, робота, активність, поведінка. Г.В. Суходольський у процесі дослідження поняттєвого апарату системи психологічної теорії діяльності доводить доцільність такого розподілу, аналізуючи праці Карла Маркса, І.М. Сеченова, І.П. Павлова, М.О. Бернштейна, С.Л. Рубінштейна та ін.

Здійснюючи дослідження, ми намагалися розвинути відомі висновки стосовно поняття "виховна діяльність". З цією метою, враховуючи досвід Г.В. Суходольського, був застосований метод контент-аналізу. Початковий етап текстового дослідження відзначався більш широким пошуком,

основне завдання якого: критично проаналізувати й узагальнити теоретичні погляди на поняття "виховна діяльність" у психолого-педагогічній літературі для одержання цілісного уявлення про полісемію визначеної категорії.

Метод якісно-кількісного аналізу документів застосовувався відносно двох виборок наукових текстів. Перша вибірка охопила наукові праці відомих психологів, які досліджували поряд з іншими й питання виховної діяльності педагога (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.О. Бодальов, О.Г. Асмолов, Ш.О. Амонашвілі), а також педагогічні праці А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, що стосуються цієї проблеми. Друга вибірка – праці педагогів-науковців і методичні роботи педагогів-практиків, котрі проводили дослідну роботу в даній сфері. Перша вибірка була основною, друга – контрольною. Як одиниця аналізу (індикатори) бралися слова і словосполучення, що характеризували можливі аспекти психолого-педагогічного розгляду виховної діяльності. Відповідно до стандартної процедури ці слова і словосполучення спочатку відмічалися у тексті, потім виписувалися і табелювалися з вказівкою авторської приналежності. Через велику трудомісткість визначених процедур ми не фіксували частоту індикаторів, що зустрічаються у текстах одного й того ж автора, і обмежилися реєстрацією наявності виділених індикаторів.

За обсягом (кількість сторінок) досліджувальних текстів контрольна вибірка становила майже 30% обсягу основної. У ній відтворено близько 70% одиниць аналізу, що зареєстровані в основній вибірці, а також одержано 25% нових. Це дозволяє вважати основну вибірку представницькою (ступінь покриття до 80%), а контрольну – статистично однорідною з основною. Отже, результати цих виборок можна узагальнити, що було і зроблено. Всього виділено 307 слів і словосполучень, що утворили поняттєвий масив психолого-педагогічних поглядів на виховну діяльність, їх зіставлення і порівняння дозволило звести кількість синонімічних виразів до 237 понять. За результатами аналізу виявилось тлумачення поняття "виховна діяльність" у широкому розумінні як наслідок проникнення і запозичення педагогічною наукою різних його інтерпретацій

людинознавчими науками. Насамперед виділилося дев'ять основних значень цього поняття: активність, праця, робота, поведінка, практика, процес, керівництво, управління, множина задач. Це свідчить про те, що в літературі немає чіткої систематизації аспектів наукового розгляду поняття "виховна діяльність".

Проаналізуємо більш детально виділені аспекти. У значенні "активність" (запозичення із психофізіології) – виховна діяльність тлумачиться як динамічна умова і властивість її становлення та власного руху; здатність педагога-вихователя виконувати суспільно значущі перетворення у світі людських взаємодій, що виявляються у творчості, спілкуванні, вольових діях. Тлумачення виховної діяльності у значенні праця, робота виникло у філософії, фізіології, соціології. Карл Маркс ввів розуміння діяльності як діяльності трудової або праці, що характеризує її двоїсту суспільну природу праці, діалектичну єдність у вигляді абстрактного і конкретного труда. Абстрактний труд (праця) є витрачання людської робочої сили у фізіологічному значенні, що створює вартість: конкретний або живий труд (праця) є "доцільна діяльність для створення споживацької вартості". Отже, труд (праця) як значення поняття діяльності має соціологічний смисл, а робота – ще й фізичний смисл.

Труд або праця вихователя також містить в собі двоїсту суспільну природу праці, оскільки відображає і витрачання фізичної сили (виховна праця потребує значного фізичного напруження) і виконання реальної, конкретної роботи. В силу діалектичної єдності і протилежності доцільної виробничої діяльності та праці в трудовій діяльності можна виділити дві логічно протилежні різновидності: професійну і непрофесійну. Професійна діяльність визначається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи. Педагогічну професію також можна визначити як такий рід діяльності, у якій джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху. Виходячи з цього, непрофесійна діяльність може бути визначена "від противного" як трудова діяльність, що не

потребує спеціальних знань, умінь і тривалої професійної підготовки.

Частина науковців вживає термін "виховна практика" як синонім "виховної діяльності". Поняття "практика" – філософська категорія, яка розглядається у декількох аспектах, зокрема, – це діяльність людей, що забезпечує існування й розвиток суспільства, основа життєдіяльності його членів. Одночасно практика – суб'єктивний досвід особистості, що вчинюється за суб'єктивними мотивами.

Поняття "виховна практика" відповідно характеризує діяльність вихователя, котра забезпечує об'єктивний процес духовного виробництва особистості (А.С. Макаренко, О.Г. Асмолов), що спирається на власний, накопичений досвід педагога, його теоретичні знання.

Поведінка як еквівалент поняття діяльності проникло у соціальну і частково загальну психологію та педагогіку, з одного боку, з психології поведінки, де воно тлумачилося як система реакцій, а з іншого боку, через поняття "соціальний біхевіоризм" із зарубіжної соціології. Сучасна психологія розглядає поведінку людини як діяльність, що має природні передумови і яка у своїй основі соціально зумовлена. Типовою формою поведінки є праця, а атрибутом – спілкування. Своєрідність поведінки педагога-вихователя визначається характером взаємостосунків з колегами, педколективом, членом якого він є і взагалі ціннісними нормами, орієнтаціями професійного середовища.

Будь-яка діяльність є разом з тим особистісним процесом. Дане тлумачення висвітлює ще один аспект категорії "діяльність", що визначає її динамічний, усталений, цілеспрямований характер.

Виховна діяльність, мабуть, найбільшою мірою є особистісним процесом, оскільки відображає власні потреби, мету, мотиви, установки, ідеали педагога. Його діяльності притаманні такі властивості: творча активність, самостійність, особиста свобода, індивідуальна неповторність (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, Т.І. Гончарова, О.О. Католиков, В.О. Сухомлинський, Г.М. Філонов).

У дослідженнях акцентується увага і на таке тлумачення діяльності, як процес управління або управління процесом

діяльності (Ю.П. Азаров, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, М.І. Шилова). Мова йде про таке управління діяльністю учнів, при якому вчитель: а) ставить учня в позицію активного суб'єкта; б) розвиває здібності учня до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю; в) організує процес пізнання як розв'язання навчально-виховних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Одним із перспективних напрямів аналізу досліджуваного поняття є задачний підхід, коли виховна діяльність розглядається як процес розв'язання множини виховних задач (Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Г.О. Балл, Н.М. Тарасевич). Даний аспект виступає частковим проявом загального підходу, згідно з яким педагогічна діяльність становить множину процесів розв'язання педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у виховній діяльності вчителя. В нашому дослідженні задачний підхід посідає провідне місце, і його спеціальному розгляду присвячується наступний розділ роботи.

Подальше дослідження поняттєвого масиву передбачає аналітичну характеристику терміна "виховна діяльність" на структурному рівні як певної цілісності. Позиції науковців і в цьому випадку не збігаються. Зіставлення понять у межах усього виявленого масиву дає можливість виділити ряд основних підходів, зокрема, структурно-функціональний підхід до визначення поняття "виховна діяльність". Структура останнього розглядається як взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога-вихователя, спрямованих на досягнення поставленої мети шляхом розв'язання множини виховних задач (М.М. Таланчук, Ф.І. Іващенко, І.С. Дмитрик та ін.)

М.М. Таланчук вважає, що саме психологічна теорія діяльності створює передумови для розробки теорії виховної діяльності як складової системології.

М.К. Андрєєва з позиції гуманістичного підходу розглядає поняття "виховна діяльність" як взаємодію вихователя і підлітка у процесі надання допомоги самовизначенню індивіда відносно соціокультурних цінностей, взаємодію з приводу вироблення ставлення до цінностей, норм. Підкреслюється, що

психологічною основою цієї взаємодії є взаємообмін духовними цінностями суб'єктів виховного процесу.

На думку Ф.І. Іващенко, діяльність вихователя – це не тільки вплив на вихованця, але й пізнання його як особистості, встановлення з ним контакту, проектування його розвитку, організація власної діяльності дитини, вибір педагогічних засобів і методів та багато інших дій.

Дослідження поняттєвого масиву терміну "виховна діяльність" на структурному рівні виділяє такі його складові: суб'єкт, об'єкт, мета, предмет, засоби.

Передусім вирізняємо поняття суб'єкта виховної діяльності, яке має дійсно науковий статус. У нашому дослідженні суб'єктами виховної діяльності є педагог загальноосвітньої і викладач професійної школи, які поєднують у своїй діяльності соціальні, комунікативні, організаторські, стимулюючі та інші функції.

Наступне поняття категоріального масиву – це об'єкт діяльності вихователя. Основна складність виховної діяльності полягає в тому, що її об'єкт (учень) є в той же час суб'єктом спілкування, пізнання та праці, якого можна розвивати лише як творчу особистість. На цю особливість звертається увага в більшості психолого-педагогічних досліджень. Об'єктами і разом з тим суб'єктами нашого дослідження виступають дві категорії учнівської молоді: учні загальноосвітніх шкіл та учні професійно-технічних училищ. Їх спільність зумовлена однаковим віковим періодом – юнацтвом і двоїстою метою: формування особистості вихованця, здатного до творчості, з одного боку, а з другого, – підготовка носіїв соціальних функцій, спроможних працювати в ринкових умовах.

Відмінності проявляються у соціальному статусі особистості молодої людини. Для старшого шкільного віку характерною є нагальна потреба знайти своє місце в житті, прагнення до самовизначення, що пов'язано з прагненням до майбутнього, вибором професії, обдумуванням наступного шляху. Статус учня професійної школи визначається тим положенням, що він стає суб'єктом суспільно-трудової діяльності. Це період початкового дорослішання, коли поряд з навчальною діяльністю праця поступово перетворюється на провідну діяльність. У трудовому процесі формуються і

розвиваються основні якості соціально зрілої людини, яка своєю виробничою працею не тільки здійснює власний розвиток, але й робить внесок у розвиток суспільного виробництва. Під впливом трудової діяльності і нового соціального статусу формується нова соціальна позиція, що характеризує юнака як дорослу особу. Дані специфічні особливості педагог-вихователь має постійно враховувати у своїй діяльності.

Психологи і педагоги у поняттєвому масиві виділяють і категорію "мета" (85%). Мета виховної діяльності – сформована творча особистість, яка спроможна самостійно приймати рішення і така, що свідомо будує своє життя, доцільно вирішує особистісні і професійні проблеми. Тобто мета виступає як ідеальне уявлення образу її майбутнього результату, що, як закон, визначає характер і способи дій вихователя. Мета водночас виконує конструктивну функцію діяльно сті, зумовлює її характеристики, динаміку.

Наступне поняття – "предмет діяльності", яке теж неоднозначно тлумачиться. Предметом діяльності вихователя є "інша" (друга) діяльність учнів, яку він повинен спрямовувати, організовувати і регулювати відповідно до цілей виховання і розвитку вихованців. З другого боку, предмет діяльності включає виховну інформацію, зміст навчально-виховної діяльності, якою професійно повинен володіти педагог. Виховна діяльність розглядається нами в контексті навчання і власне виховання, тобто у широкому значенні. Це означає, що виховна інформація органічно пронизує всі навчальні предмети, позакласну виховну роботу, процес спілкування. Разом з тим ми приєднуємося до думки М.К. Андрєєвої, яка вважає, що процес виховання повинен бути забезпечений самостійним змістом навчальної інформації людинознавчого характеру (в галузі психології особистості, психології спілкування, етики). До цих дисциплін, з нашої точки зору, необхідно додати і практичну педагогіку, етнопедагогіку, соціологію, педагогіку поведінки тощо. Науковці-педагоги виділяють основні напрями виховної діяльності, що становить її зміст.

Засоби діяльності – не одне поняття категоріального масиву, якому приділяється велика увага вченими і

практиками. Засоби виховання охоплюють основні види діяльності (працю, пізнання, спілкування), а також форми, способи, методи, прийоми, за допомогою яких здійснюється виховний процес.

Окреслений компонент виховної діяльності широко висвітлений у психолого-педагогічній літературі, тому немає потреби його детально аналізувати.

Подальший аналіз понятійного масиву виділяє ряд логічно супідрядних понять – потреби – спрямованість – мотиви – відносини – результати – оцінки, що визначають аксіологічний (ціннісний) аспект виховної діяльності. Її цінностями є результати, що зумовлюються соціальними і особистими потребами. Соціальні потреби мають домінуюче значення, оскільки будь-яка діяльність людини є вираженням суспільних відносин у межах конкретної історичної формації. Різновидом соціальних потреб є потреба у виховній діяльності. Дана потреба ґрунтується на інтересі і схильності педагога до виховної роботи з учнівською молоддю і, з одного боку, відображає його особистісну і діяльнісну спрямованість, з іншого боку, – вихідні спонукання або суб'єктивні стимули вихователя, що ґрунтуються на усвідомленні ним свого громадського обов'язку і соціально значущих цілей виховного процесу.

Поняття спрямованість частіше співвідносять у психології з категорією особистості і розкривають його через розгалужену систему понять: бажання, інтерес, прагнення та ін. Але з єдності принципів положень свідомості і діяльності, діяльності і особистості необхідно впливає взаємозв'язок понять потреби в діяльності, спрямованість, мотиви діяльності, причому поняття спрямованість опосередковує два попередні. Поняття мотив діяльності багатозначне і суперечливе. Акцентуємо увагу на цілі і професійну мотивацію, які являють конкретизацію трудової мотивації, що зумовлена спеціалізацією в означеній сфері і формується у міру набуття особистістю професійного досвіду. Професійна мотивація визначається професійною специфікою цілей, предмета, функціями, конкретними результатами виховної діяльності і обґрунтовує професійні дії педагога та рівень задоволення соціальних й особистих потреб.

Відносини або система відносин – це поняття, які розвиваються в теорії відносин (О.Ф. Лазурський, В.М. Мясіщев). Воно становить собою індивідуально-цілісну систему суб'єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових взаємозалежностей між соціальними спільнотами в процесі спільної діяльності. Завдання педагогів і всіх виховних інститутів полягає в тому, щоб культивувати навколо особистості такі взаємини і в такому поєднанні, які б створювали духовне багатство індивіда.

Цінностями виховної діяльності є її результати – об'єктивні і суб'єктивні, що визначаються взаємозалежністю соціальних і особистих потреб. Якщо поняття результат відноситься до окремих дій і до діяльності в цілому, то поняття продукт – тільки до цілісної виховної діяльності, причому воно відображає її продуктивний характер, соціально перетворюючу роль.

Останнє поняття поняттєвого масиву, що розглядається, є оцінка (точніше контроль і оцінка). Ще Б.Г. Ананьєв і С.Л. Рубінштейн розглядали з психологічних позицій регулювальні функції оцінки і самооцінки в педагогічній діяльності педагога та їх вплив на успішність або неуспішність дій стосовно одержання або неодержання очікуваного результату. Вважаємо, що тут неявно передбачаються спеціальні контрольні й оцінні дії, котрі включаються в діяльність вихователя зовні (контроль) або всередині (самоконтроль).

Важливого значення набуває і таке поняття як функція, під яким частіше розуміють роль або завдання активного елемента системи. У більш точному значенні функція – це перетворення, свідомо і доцільно змінює середовище, формування самої людини. Останнє почасти закріплено у понятті про суспільно-корисні продукти виховної діяльності, що включає матеріальні й ідеальні елементи людської культури. Створення суспільно-корисного продукту розглядається як соціальна функція діяльності вихователя. Поняття про її функції розкривається в системі тих понять, що й мотивація. Категорія функція спрямовує дії вихователя, опредметнюється у предметі і засобах його праці, стає тим самим одним із актуальних мотивів в ієрархії мотивів виховної

діяльності. І далі осмислюється з точки зору досягнутих виховних результатів. Проаналізуємо основні функції педагога-вихователя. В першу чергу виділяємо інформаційну функцію, бо педагог виступає носієм, зберігачем наукових знань з теорії і методики виховного процесу (знання цілей, закономірностей, принципів, предмета, об'єкта, засобів виховної діяльності), загальної теорії педагогіки і педагогічної діяльності, загальної, педагогічної та вікової психології, що поєднуються із знаннями національної і всесвітньої історії, культури, економіки тощо. Саме вихователь повинен акумулювати духовні знання, бути для учнів джерелом досвіду, різноманітної інформації, яку при необхідності може отримати кожен вихованець.

Вихователь виконує функцію організатора взаємодій в учнівській групі, класі. Він сприяє створенню системи взаємозалежностей між вихованцями, що визначають, породжують певні відносини даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Вчитель-організатор різноманітних виховних програм, суть яких залежить від особливостей різних категорій учнівської молоді.

Стимулююча функція вихователя спрямована на створення розвиваючого середовища, атмосфери психолого-педагогічної підтримки в класі, групі, що має сприяти самоствердженню, самореалізації потенційних можливостей учнів.

Навчаюча функція теж є неодмінною умовою в діяльності вихователя. Вона реалізується шляхом навчання учнів засобом аналітичної, проектувальної, комунікативної, організаторської діяльності з тим, щоб вони добре орієнтувалися в пізнавальних та професійних ситуаціях.

Дослідницька функція полягає у спостереженні за діяльністю учнів, діагностиці рівня вихованості особистості та складанні програм її випереджувального розвитку. Інтерес до вихованця, його внутрішнього світу, захопленість людиною в цілому, потреба пізнавати її є природною для справжнього вихователя-дослідника.

Категорія "виховна діяльність"
у системі психолого-педагогічних понять
Рівні дослідження

СтруктурнийПраксиологічнийАксіологічний

Мета	Потреби	Функції: соціальна, інформаційна, стимулююча, навчальна, дослідницька, спрямовуюча
Суб'єкт	Спрямованість	Властивості ВД: цілеспрямованість, багатofакторність, динамічність, гуманістичність, творчість тощо
Об'єкт	Інтереси, прагнення	
Предмет	Мотиви	
Засоби	Відносини	
	Результати	
	Оцінки	

Концептуальна модель
професійної виховної діяльності педагога
(компоненти моделі)

СтруктурнийПраксиологічнийАксіологічний

Мета	Професіоналізм особистості	Етапи професійної ВД: діагностичний, проєктувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольний, оцінний
Суб'єкт	Професіоналізм діяльності	
Об'єкт	Професіоналізм самовдосконалення	
Предмет		
Засоби		

Вихователь реалізує спрямовуючу функцію і як більш досвідчена людина наставляє учня на вірний життєвий шлях своїм моральним життям та мудрими порадами, а також створенням гуманних взаємостосунків серед учнів, дає моральний дороговказ, приклад для наслідування своїм вихованцям. Одночасно вихователь виступає і в ролі консультанта, який надає при необхідності допомогу в саморозвитку кожній молодій людині. Він спрямовує її діяльність, спираючись на природні дані вихованця, сприяє розвитку його задатків, здібностей.

Слід виділити також соціальну функцію педагога-вихователя, що передбачає вивчення вихователем об'єктивних й суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток особистості і виявлення найбільш сприятливих з них і тих, що нейтралізують небажаний вплив середовища; аналіз умов, за яких відбувається засвоєння учнями ціннісно-нормативної системи суспільних вимог; вироблення навичок соціальної поведінки, спрямованих на успішне включення юнацтва в структуру сучасного життя і виробництва. Все це повинно спонукати молодь до самоуправління своєю особистістю.

Подальше висвітлення поняття "мотивація" і "функція" отримують при легалізації поняття "динаміка виховної діяльності" і пов'язане з ним поняття "процес діяльності". Останнє переважно стосується онтогенезу діяльності і характеризує її тривалість: початок, процес розгортання всіх її елементів, завершення. Це підтверджують не тільки праці науковців (В.П. Бедерханова, А.П. Акімова, В.Є. Кутьєв), але й практичний досвід педагогів-дослідників (С.Л. Рябцева, М.І. Шилова, І.Д. Демакова, І.П. Волков та ін.). В їх роботах простежується процесуальний характер виховної діяльності і виділяються наступні етапи: діагностичний (85%), проектувальний (70%), конструктивний (65%), комунікативний (100%), організаційний (95%), стимулюючо-спонукальний (95%), контрольно-оцінний (73%).

Поняття "багатоманітність діяльності" отримане в результаті узагальнення 102 словосполучень, які у досліджуваних нами текстах виражають розмаїття видів, форм

та характеру виховної діяльності. Коротко проаналізуємо специфічні категоріальні ознаки даного поняття.

Переважає більшість дослідників (80%) виділяє таку специфічну ознаку як цілеспрямованість виховної діяльності, що повинна поєднувати суспільні цілі виховання з особистісними цілями суб'єктів виховного процесу. Наступна ознака – багатогранність праці вихователя (80%), що пов'язана з переплетінням множини впливів, котрі відображаються на особистості молодшої людини, зокрема, вплив широкого соціального середовища (особливості регіону, національних особливостей) та мікросередовища (сім'я, друзі, специфічні проблеми даної соціальної і вікової категорії учнів), індивідуальні особливості кожного вихованця тощо. Це – спільна діяльність (95%), що передбачає співробітництво, співтворчість вихователя і вихованців, їх взаємне духовне збагачення. В той же час – тривала діяльність, що має циклічний характер.

Результати праці вихователя розкриваються через певний період його роботи і не так швидко відчутні порівняно з процесом навчання.

Виховна діяльність характеризується динамічністю, творчим характером (100%), що є відбитком гнучкості, мінливості виховного процесу. Останнє передбачає врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, їх співвідношення, а також місця, часу, психічного стану, настрою вихованця. На думку Б.Г. Ананьєва, педагог має справу з живим, мінливим, індивідуальним, різноманітним колективом, що розвивається на основі навчання і виховання. Все це потребує від педагога творчого підходу до виховної роботи.

Гуманістична спрямованість – наступна ознака виховної діяльності педагога, що характеризує взаємодію вихователя і учнів з орієнтацією педагога на інтереси та потреби особистості виховання, залучення його до духовних цінностей людства, вироблення у них моральних норм життя, гуманних способів пізнання світу.

Природовідповідність у діяльності вихователя – ще одна специфічна ознака, яка потребує від нього гнучкого, тонкого підходу до кожного вихованця, врахування його індивідуально-

психологічних особливостей, потреб, задатків, допомоги в життєвому самовизначенні.

Це діяльність, що вимагає від вихователя постійного самовдосконалення, саморозвитку як особистісних, так і професійних якостей, бо тільки вихований, освічений педагог спроможний ефективно вирішувати виховні проблеми самостановлення індивідуальності вихованця.

Виховна діяльність, на думку багатьох вчених – діяльність тривала, складна і разом з тим перспективна, спрямована в майбутнє. Тому педагогам слід враховувати не тільки потреби сьогодення, але й перспективи розвитку суспільного життя, оскільки вихованці будуть вступати у самостійне життя за умов, що значно зміняться. Звідси великого значення набуває прогнозування як діяльності вихованців, так і власної виховної діяльності.

На основі зробленого аналізу виділеного поняттєвого масиву сформулюємо власне означення досліджуваного терміну. Виховна діяльність – являє собою взаємодію педагога-вихователя і вихованців, у процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостановлення, саморозвиток, самовиховання юнацтва в особистісному і соціальному аспектах.

Досліджуючи поняттєвий масив категорії "виховна діяльність", ми керувалися таким важливим положенням: системний аналіз і в системології і в професіографії починається з виділення системи серед світу систем, тобто аналізу її виробничої, технологічної специфіки і побудови, а не з аналізу особистісно-мотиваційної сфери суб'єкта праці. Керуючись даним положенням, розглянемо поняття "професіоналізм" стосовно виховної діяльності педагога, яке відносимо теж до базових категорій дослідження.

Шуканий термін визначається мірою володіння педагогом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Більш конкретно: "Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування у наявного складу учнів готовності до продуктивного розв'язання задач у наступній системі засобами свого предмета (спеціальності) за час, передбачений на навчально-виховний процес".

Своє означення даного терміна дає І.Д. Багаєва: "Професіоналізм – це інтегрована якість, властивість особистості, і як будь-яка якість вона формується в діяльності; це і процес, і результат діяльності". І далі: "Професіоналізм – це концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, що зумовлений мірою його громадської зрілості, відповідальності і професійного обов'язку. Він складається із сукупності загально-культурних, загальнотеоретичних спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь передавати ці знання своїм вихованцям і самокорекції професійної діяльності". У структурі основ професіоналізму педагогічної діяльності І.Д. Багаєва виділяє три складових: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Підкреслимо, що аналіз літератури, особливо останніх років, відносно професійних якостей (професіоналізм, компетентність, майстерність, підготовленість) свідчить про тенденцію підвищення уваги до цього важливого параметру особистості фахівця. Понад 80% дослідників виділяють цю особливість.

На основі літератури і вивчення передового педагогічного досвіду дамо своє визначення поняття "професіоналізм виховної діяльності". Це інтегральний якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра володіння педагогом змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійних виховних задач, спрямований на формування особистісних і професійних властивостей учня. Разом з тим професіоналізм як інтегрована властивість особистості вихователя трансформує в собі й предметні специфічні ознаки виховної діяльності, зокрема, її цілі, мотиви, спрямованість, рівень теоретичної та практичної підготовленості, що в цілому характеризує рівень професійної компетентності педагога як результативного показника.

Отже, наслідком дослідження поняттєвого матеріалу стало виділення такої сукупності понять: структура, мотивація і функції, динаміка і різномайття діяльності, тобто структурний, аксеологічний і прaksiологічний рівні дослідження.

Наступне поняття теорії професійної виховної діяльності є категорія "виховання". Традиційно в педагогіці дане поняття

розглядали в різних аспектах: у широкому сенсі – як вплив середовища, умов, обставин, суспільного устрою, навчальних закладів, громадських організацій, всього життя (К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, С.Т. Шацький); як процес і результат розвитку особистості під впливом цілеспрямованого навчання та виховання (Ю.К. Бабанський); як суспільне явище, що охоплює всі виховні сили суспільства (М.Г. Стельмахович, Т.А. Ільїна, М.М. Таланчук); як процес формування особистості в цілому, спрямований на оволодіння молоддю всією сукупністю соціального досвіду, загальнолюдськими знаннями, вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними і духовними цінностями (В.Г. Кузь, Н.Г. Ничкало, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, І.П. Підласий, І.Ф. Харламов).

У вузькому сенсі під вихованням частіше розуміють вплив або систему впливів вихователів на вихованців з метою формування у них певних властивостей і якостей (Н.К. Крупська, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, М.Г. Стельмахович), як специфічний процес формування соціальних і духовних цінностей (І.Ф. Харламов, М.Д. Касьяненко), системи ціннісних орієнтацій і відповідної поведінки (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, І.Д. Багаєва).

Деякі вчені розглядають поняття "виховання" й в спеціальному педагогічному сенсі як "... процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві" і в широкому педагогічному сенсі, коли поняття "виховання" охоплює і процес навчання і власне виховання, тобто увесь педагогічний процес (Т.А. Ільїна, І.Ф. Харламов).

Розбіжність у підходах, як відзначається у науковій літературі, викликає певні утруднення у науковому тлумаченні поняттєвого масиву, що впливає на розробку концептуальних положень теорії та практики виховання. Врахуємо також, що "будь-яке визначення пов'язане із виявленням інваріантних властивостей в їх відносинах", тому виділімо його основні категоріальні ознаки. Найбільш доцільним для цієї мети виявився метод контент-аналізу. Вважаючи, по нині найбільш ефективним способом експлікації змісту поняття є його змістовний розгляд нами було проаналізовано визначення шуканого поняття у 60 джерелах з трьох наукових напрямів:

педагогічному, психологічному, соціологічному. Аналізом було охоплено ряд монографій, присвячених проблемам виховання, педагогічна енциклопедія, педагогічні словники, посібники з педагогіки, які були опубліковані в 70-90 роках, програми з педагогіки, деякі наукові публікації стосовно даної проблеми. Перевага надавалася літературі останніх років.

Відповідно до вимог методу контент-аналізу була виділена цілісна семантична одиниця аналізу. За останню приймалося судження (в окремих випадках кілька суджень) авторів про поняття "виховання" як про предмет аналізу. Детальному розгляду піддавалися судження з вираженими предикатними групами, що несли конкретне смислове навантаження. При цьому в деяких випадках у самій смисловій одиниці виділялися окремі слова, які мали певне значення, що було суттєвим на даному етапі дослідження. Виділені простіші одиниці класифікувалися й потім підраховувалася частота їх з'явлення.

Наведемо приклад аналізу означеного поняття за М.І. Болдирєвим з виділенням простіших смислових елементів в структурі предикату. "Виховання – це процес (1) цілеспрямованого (2), систематичного (3) формування особистості (4). В результаті аналізу виділилося 130 простіших смислових елементів. З них визначено сім стійких значень, які характеризують сутність поняття, що розглядається. Далі визначалися загальні найбільш істотні категоріальні ознаки. Одержані результати після кодування систематизувалися у таблиці №1.

Проаналізуємо спочатку змістовне значення категорії "виховання".

1. Виховання розглядається як соціально-історичне явище, що концентрує соціальні надбання людства. Водночас виховання – це процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, спрямований на розвиток особистості. Дану ознаку відмітила переважна більшість авторів (86,7%). Педагогами, особливо в останній час, підкреслюється роль виховання в культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах. Національне виховання є конкретно-історичним проявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як невід'ємну

складову їх соціалізації (В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович, М.Д. Касьяненко).

2. Виховання є процес (63,3%). Більшість авторів акцентують увагу на процесуальній стороні виховання, проте тлумачення даної ознаки неоднакове. Частіше виховання розглядають як процес формування і розвитку особистості, що веде до певних змін у структурі особистості (Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, В.Є. Гмурман, Ф.Ф. Корольов, Г.С. Костюк, М.І. Болдирєв). В.О. Сухомлинський розглядає виховання як багатогранний процес духовного збагачення, оновлення і вихователів, і вихованців. У працях С.М. Шабанова, Г.І. Легенького, М.М. Таланчука підкреслюється діяльнісний характер процесу виховання.

Г.М. Філонов, Ю.П. Азаров, М.М. Таланчук звертають увагу на процес взаємодії двох учасників виховного процесу. М.Є. Ковальов, Б.Ф. Райський, М.О. Сорокін, В.І. Журавльов виділяють управлінську функцію виховання. В цілому ж процесуальний характер виховання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни:, що відсуваються в духовному, фізичному та психічному стані особистості. Останнє розуміється широко – це вплив і суспільства, і середовища, і вихователів.

3. Виховання є вплив (50%) на розвиток особистості (Н.К. Крупська, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, Г.І. Щукіна, І.Т. Огородніков, М.Г. Стельмахович, Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех). Представники даного напрямку підкреслюють, що вплив розуміється не як механічна проекція педагогічного впливу на вихованця, а як внутрішня глибинна діяльність суб'єктів педагогічного впливу, що викликає відповідну внутрішню позитивну реакцію вихованців, пробуджує їх активність, прагнення до саморозвитку.

Таблиця 1

Категорія "виховання" в системі психолого-педагогічних понять

№ п/п	А. Категорія /значення терміну/	Кількість авторів		Кількість смыслових одиниць аналізу	
	Б. Категоріальні ознаки поняття "виховання"	Абсолютне значення у %		Абсолютне значення у %	
А.1.	Соціально-історичне явище, процес передачі соціального досвіду, духовної культури народу	52	86,7	52	40
2.	Процес, що веде до певних змін	38	63,3	38	29,2
3.	Вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу	30	50	30	23,1
4.	Взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання	24	40	24	18,5
5.	Спільна діяльність усіх учасників виховного процесу	20	33,3	20	16
6.	Управління процесом формування особистості	13	21,7	13	10
7.	Керівництво розвитком особистості	7	11,7	7	5,6
Б.1.	Має соціальний характер	52	86,7	52	16,7
2.	Має цілеспрямований характер	50	83,3	50	15,6
3.	Має своїм результатом психічний розвиток особистості	35	58,3	35	10,9
4.	Має формуючий характер	30	50	30	9,3
5.	Організований процес	27	45	27	8,4
6.	Спрямованість виховання на самовиховання	26	43,3	26	8,1
7.	Багатофакторний процес	24	40	24	7,4
8.	Має свідомий характер	22	36,7	22	6,9
9.	Має систематичний характер	15	25,7	15	4,7
10.	Має систематичний характер	14	23,3	14	4,4
11.	Має системний характер	13	21,7	13	4,1
12.	Має тривалий характер	9	15	9	2,8
13.	Має динамічний характер	8	13,3	8	2,5
	Має двобічний характер				

Ряд вчених (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна) зазначають, що педагогічний вплив одночасно супроводжується і взаємодією всіх учасників виховного процесу. Слід вказати, що розуміння педагогічного впливу як чисто зовнішнього, прямого критикувалося у працях С.Л. Рубінштейна, М.О. Данилова, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Т.М. Мальковської, Г.І. Легенького, М.М. Таланчука.

Категоріальна ознака "вплив" у широкому розумінні дає можливість більш суттєво розкрити сутність базового поняття "виховання". У наукових працях відмічається значущість опосередкованого впливу у людській діяльності та його перетворюючий характер. У виховній діяльності нерідко зустрічаються і своєрідні, за влучним виразом Я.С. Турбовської, "парадокси виховання", коли педагогів цікавить не реальний вплив на особистість вихованця, що спричиняє позитивні новоутворення, а проведені заходи. Останні є лише засобами здійснення даного впливу. Наголошується на важливості впливу особистості учня на самого себе. Отже, становлення особистості зумовлене багатьма чинниками опосередкованого впливу суспільства, зовнішніх умов, всіх суб'єктів педагогічного процесу, а також самовпливу особистості вихованця.

4. Виховання є взаємодією (40%) сукупності суб'єктів і об'єктів виховного процесу, у тому числі, вихователів і вихованців (Г.М. Філонов, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, М.Ф. Таланчук, Т.М. Мальковська, В.О. Сухомлинський). С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість формується у взаємодії із оточуючим світом. У філософському плані категорія "взаємодія" є однією із базових, оскільки відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміну стану. Як філософська категорія – "взаємодія" має певні властивості: складова об'єктивної реальності, атрибут матерії; джерело і об'єкт наукового пізнання; ланка причинно-наслідкових зв'язків; джерело і причина руху матерії. Сучасна наука значно розширила звання про взаємодію. Стосовно психолого-педагогічної науки дані положення мають визначальне значення, оскільки поняття "взаємодія" стало частіше вживатися в науковому обігу.

Виховання як взаємодію тлумачать як вплив вихователів і вихованців один на одного, наслідком чого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Один з типів міжособистісної взаємодії є співробітництво, яке передбачає наявність спільної мети і діяльності, що сприяє досягненню ефективного результату.

В наш час продовжує розвиватися висунута у 30-ті роки А.С. Макаренком ідея співробітництва вихователів і вихованців. Ця ідея була реалізована в методиці колективних творчих справ, розроблених І.П. Івановим. Подальший розвиток ідея співробітництва знайшла у працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, І.С. Кона, О.С. Газмана, М.Д. Касьяненка; в практиці роботи педагогів С.Л. Рябцевої, І.Д. Демакової, Ю.М. Честних, О.А. Захаренка, Г.М. Кубракова, Є.Д. Маргуліса. Даний напрям в умовах демократизації і оновлення суспільного життя уявляється як найбільш перспективний.

5. Виховання є діяльністю (33,3%). Серед науковців виділяються наступні тлумачення. Одні вчені (С.М. Шабанов, Е.І. Моносзон, А.Г. Харчев, Б.Т. Ліхачов) визначають поняття "виховання" як цілеспрямовану, багатоманітну діяльність. Інші дослідники (В.О. Якунін, А.І. Кітов, М.І. Болдирев) підкреслюють взаємопов'язаний, сумісний характер діяльності вихователя і вихованців. Частина науковців і практиків (І.П. Іванов, Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азаров) схильні розглядати виховання як колективну творчу діяльність. Г.І. Легенький в свою концепцію виховання включає три часткових процеси: 1) процес життєдіяльності вихованців; 2) процес зміни їх фізичного і психічного стану; 3) процес виховної діяльності суспільства. З цих позицій досліджується питання й про склад та структуру виховання.

Ряд учених-психологів (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, В.В. Давидов, О.В. Киричук) у своїх працях наголошують на провідній ролі діяльності у виховному процесі, бо саме в ній формується і розвивається особистість молодшої людини. На думку М.О. Данилова, діяльність визначає внутрішній зміст виховання. А.Г. Хрипкова вважає, що діяльність самих вихованців – це умова ефективності виховання; М.Г. Тайчинов – це умова формування особистості.

6. Виховання є управлінням (21,7%) процесом формування, розвитком особистості відповідно до потреб суспільства (Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, Г.С. Костюк, В.І. Журавльов, В.О. Якунін, М.Г. Тайчинов). А.Г. Харчев наголошує, що управляти виховним процесом "...означає не тільки розвивати і вдосконалювати закладене в людині природою, коректувати... небажані соціальні відхилення в її поведінці та свідомості й формувати в ній потребу в постійному саморозвитку і самореалізації фізичних та духовних сил..." [260, с.21]. О.Т. Куракін, О.В. Мудрік, Л.І. Новікова розглядають процес управління вихованням як складну єдність масових, колективних, групових впливів і одночасно – "... це управління процесом оволодіння дітьми певним рівнем соціальної культури..." або, за висловом Ю.П. Азарова, управління усіма соціальними відносинами з точки зору цілісного підходу до процесу виховання.

7. Виховання є керівництво (11,7%). Останнє передбачає керівництво розвитком особистості вихованців, їх задатків, здібностей відповідно до потреб суспільства (М.О. Данилов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Г.С. Костюк, Г.І. Щукіна). Б.Г. Ананьєв вважав, що виховання можна тлумачити як суспільне керівництво індивідуальним розвитком.

Таким чином, поняття "виховання" тлумачиться як соціально-історичне явище, як процес передачі накопиченого досвіду людства; процес, що веде до певних змін в особистісній сфері; виховання як опосередкований взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, що виступає у єдності з процесом взаємодії різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості; як розвиваюча діяльність; як управління і керівництво розвитком особистості.

Далі проаналізуємо другий рівень категоріальних ознак поняття "виховання", які визначають його специфіку. Результати представлені у таблиці № 1, Ч.Б у вигляді класифікаторів простіших смислових елементів. Простежується вже помічена тенденція: значна частина науковців виділяє соціальний характер процесу виховання (86,7%), основна функція якого є залучення молоді до духовної скарбниці, суспільного досвіду, набуття позитивного власного досвіду, способів соціальних відносин, творчої діяльності.

Чимало авторів (83,3%) підкреслюють цілеспрямований характер процесу виховання, що здійснюється відповідно до запитів суспільства і власних потреб особистості. Більше половини науковців (58,3) звертають увагу на те, що виховання має своїм результатам розвиток психічних новоутворень особистості, її задатків, здібностей.

На формуючий характер виховного процесу вказує половина дослідників. У наукових публікаціях виділяються і такі поширені властивості, як організований характер процесу виховання (45%) спрямованість виховання на самовиховання (43,3%). С.Л. Рубінштейн писав, що будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра здійснюється навколо власних вчинків і вчинків інших людей. Він підкреслював: "Успіх роботи по формуванню морального стану людини залежить від внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати".

Далі виділяється така властивість виховання, як його багатофакторність (40%); зокрема, А.С. Макаренко вважав, що вихованцю слід надати необхідну свободу, щоб він знаходився не тільки під особистим впливом вихователя, але й під впливом різноманітних соціальних чинників. До значущих категоріальних ознак дослідники також відносять: свідомий (36,7%), систематичний (25,7%), системний (23,3%), тривалий (21,7%), динамічний (15%), двобічний (13,3%) характер процесу виховання.

Ми, безперечно, не вважаємо виділені ознаки універсальними, проте вони дозволяють представити специфічні особливості процесу виховання і підтвердити його складність, багатоаспектність.

В цілому аналіз літератури дає можливість умовно виділити три основні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття "виховання". Суть першого підходу полягає в тому, що ряд дослідників, серед них А.С. Макаренко, В.І. Журавльов, Т.О. Мальковська, О.Г. Харчев, Г.М. Філонов, М.І. Шилова, В.О. Якунін розглядають виховний процес на соціологічному рівні, як процес соціалізації особистості. В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності досліджувати саме педагогічний аспект соціалізації. А.Г. Харчев відмічає, що

у "соціологічному плані виховання означає формування і розвиток особистості під впливом усієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, з якими індивід знаходиться в контакті. На думку педагогів цього напрямку, виховання включає в себе цілеспрямовану педагогічну діяльність, провідним аспектом якої є управління обставинами, що впливають на свідомість і поведінку вихованців, та організацію цих обставин в оптимальну систему, яка забезпечує потрібний суспільству виховний ефект.

Другий підхід (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.В. Петровський, П.П. Блонський, О.Г. Хріпкова, Н.В. Кузьміна, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, О.Г. Киричук, К.К. Платонов) передбачає дослідження процесу виховання на психологічному рівні. Б.Г. Ананьєв наголошував, що в сучасних умовах майже всі психологічні дисципліни фактично залучені до справи виховання і освіти (вся сучасна психологія працює на педагогіку), "бо закономірності індивідуально-психічного розвитку виступають у формі процесів наочності і засвоєння знань та норм діяльності, освіти і перетворення особистості, що історично склалися". Психологія виховання досліджує психологічні закономірності формування людини як особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу.

У центрі виховного процесу знаходиться особистість, яка розвивається, тому ефективність виховання визначається закономірностями розвитку особистості, її віковими можливостями, індивідуально-типологічними особливостями. "Психологічне у виховному процесі є тією найважливішою основою, без чого плідні педагогічні підходи до впливу на вихованців неможливі".

Третій підхід – власне педагогічний – більш виражений у працях Н.К. Крупської, В.О. Сухомлинського, Н.В. Кузьміної, Ю.П. Азарова, М.І. Болдирєва, І.П. Іванова, Т.О. Ільїної, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Г.І. Щукіної. Даний підхід передбачає побудову цілеспрямованої системи організації виховної діяльності по оволодінню суспільним досвідом і створення сприятливих умов з метою формування певних властивостей особистості. Особливо наголошується на важливості врахування істотних педагогічних закономірностей,

сутність яких полягає в об'єктивному шляху слідування особистості в процесі виховання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового (Ю.Д. Руденко, М.Г. Стельмахович, В.Г. Кузь, З.О. Сергійчук, Є.І. Сявавко). Тім самим національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури. Все це сприяє формуванню індивідуальності вихованця як частки своєї нації, а через неї і всього людства.

Слід звернути увагу на відмінності у тлумаченні власне психологічного і власне педагогічного підходів. Відомий психолог К.К. Платонов розмежовував дані розбіжності таким чином: "... коли поняття "виховання" вживається у значенні способу впливу на особистість – це педагогічне поняття, коли ж воно вживається як процес – це психологічне поняття".

Виявлені підходи не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається: чим складнішим є шуканий предмет, тим більше різних сторін він представляє для вивчення і тим більш різними можуть бути визначення, що виділяються на їх основі.

Проведений категоріальний аналіз поняття "виховання" дає можливість сформулювати його у такому вигляді: виховання – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвідом суспільних відносин.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии Пол ред. Ф.П. Ивашенко и Я.Л. Коломинского. – Мн.: Высш. шк.. 1980. – 176 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
3. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
4. Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С, Д., Селиванова Н.Л. Воспитательная деятельность педагога: Учеб.

пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

5. Киршбаум Э.И. Психологические проблемы педагогически сложных ситуаций // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса: Науч. сообщ. – М.-Л., 1987. – С. 261-270.

6. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. – М.: Педагогика. 1990. – 136 с.

7. Котенєва Юлія Миколаївна Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти ...Дис...на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Старобільськ – 2016. – 301 с.

Манаев О. Т. Контент-анализ – описание метода / О. Т. Манаев. – Режим доступа : <http://www.rambler.ru/lite?oe=1251&words=%EA%EE%ED%F2%E5%ED%2%E0%ED%EB%E8%E7&ilite=13159E02>.

8. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Т. I. Кн. I: Процесс производства капитала. – М.: Политиздат, 1978. – 907 с.

9. Моносзон И. Основы педагогических отношений – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.

10. Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання /Матеріали міжрегіональної наук.-практ. конф. "Соціально-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх учителів". – Житомир, 1993. Т.1, Ч.1. – 294 с.

11. Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) // Методы социальной психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 41-47.

12. Суходольский Г.Б. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.

13. Янушевич Ф. Технология обучения и системе высшего образования: Пер. с польского. – М.: Высш. шк., 1986. – 135 с.

8.2. Дослідження факторів продуктивності професійної педагогічної діяльності як провідний напрям Житомирської наукової школи

В останні роки значна увага приділяється розвитку новій галузі наукових знань – акмеології (від давногрецького акме – вершина, розквіт, квітуча сила, зрілість). Це – нова галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці його саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації. У розвитку прогресивних систем та інноваційних технологій професійної педагогічної діяльності вчителя, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень зростання особистості, значну роль відіграє акмеологічний підхід.

Відтак, предметом акмеології виступає творчий потенціал людини, закономірності й умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу вершин самореалізації[2, с. 21]. Завдання акмеології – озброєння суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, що забезпечують можливість його успішної самореалізації в різних сферах діяльності, зокрема у сфері обраної професії. "Акме" - вершина професіоналізму – це стабільність високих результатів роботи, далі – надійність. Працювати професійно – означає не мати зривів, грубих помилок, промахів і робити звичку саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю, бо це основні чинники досягнення стану "акме" [3, с.11-13].

Це сфера інтегративного знання, що започаткована Б.Г.Ананьєвим, Н.О.Рибніковим і розвинута відомими російськими вченими Н.В. Кузьміною, А.О. Деркачем, О.О.Бодальовим, О.С. Анісімовим, В.М. Зазикіним, А.О. Реаном, а також вітчизняними науковцями С.С. Пальчевським, В.М. Вакуленко, В.М. Гладковою, Г.С. Даниловою, Г.І. Кримською, В.В. Панчук та ін. Акмеологічний підхід виступає універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність педагогічної діяльності. У нашому дослідженні визначений підхід тлумачиться як інтегратор сучасних підходів [1, 7, 8] до вивчення професійної педагогічної

діяльності: системного, гуманістичного, культурологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого професіографічного, компетентнісного, полікультурного та ін. Акмеологічний підхід тісно пов'язаний із сутнісним підходом при організації інноваційної освіти.

Отже, акмеологічні дослідження здійснюються на основі системно-інтегративної методології, що узагальнюють методологічні принципи навколо провідних акмеологічних ідей і критеріїв якості освіти.

Нині одним з найбільш розроблених напрямів прикладної акмеології є педагогічна акмеологія. Власне, інтенсивний розвиток саме педагогічної акмеології і послужив могутнім імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних напрямів. Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога. Витоками педагогічної акмеології, як і загальною акмеологією, стали наукові доробки Н.В. Кузьміної та представників її наукової школи.

Зміст педагогічної акмеології багато в чому визначається акмеологічним підходом до специфіки праці в цій професійній сфері.

Предметна область педагогічної акмеології досить широка [1,4] . Сьогодні в ній на передній план вийшли сторони і рівні професіоналізму педагога, а також умови й закономірності досягнення вершин професійної зрілості особистості педагога. Водночас її предметна сфера включає: а) закономірності і механізми досягнення вершин не тільки індивідуальної, але й колективної діяльності, пов'язаної з розв'язанням педагогічних задач; б) дослідження процесів поетапного становлення вчителя-акмеолога; в) мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; г) траєкторії досягнення професіоналізму у області педагогіки.

Зміст педагогічної акмеології визначається наступним: 1) специфікою професіоналізму педагога; 2) своєрідністю поєднання об'єкту, умов, способів і технологій діяльності, результатів наукових досліджень, що акумулюються в праці педагога.

Педагогічна акмеологія сприяє досягненню педагогом вершин професіоналізму, що виявляється не тільки у високій

результативності діяльності, але і в наступному: а) у гуманістичній орієнтації на розвиток особистості засобами окремих навчальних предметів; б) у виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей учнів; в) у підготовці учнів до наступних етапів педагогічного маршруту.

В акмеологічному розумінні педагогічний професіоналізм розглядається як стійкі властивості суб'єкта, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість.

Педагогічна акмеологія виявляє рівні й етапи професіоналізму діяльності і зрілості особистості педагога [3]. Основними з них є рівні: 1) оволодіння професією; 2) педагогічної майстерності; 3) самоактуалізації педагога в професії; 4) педагогічної творчості.

На високих рівнях професіоналізму педагог проявляє себе як: а) ерудит; б) фахівець з покликання; в) майстер; г) діагност; д) гуманіст; е) самодіагност; ж) новатор; з) учасник педагогічної співпраці; і) дослідник, що оволодів акмеологічними технологіями переходу від одного рівня професіоналізму і зрілості до іншого.

Педагогічна акмеологія визначає наступне:

1) траєкторію зростання як індивідуально обраного педагогом шляху досягнення професіоналізму;

2) шляхи подолання професійних деформацій особистості педагога емоційного "вигорання" і "професійного насичення і виснаження") [3, с.135].

В наш час виникає необхідність у зміни освітньої парадигми. Основна суперечність сучасної системи освіти – це протиріччя між швидким темпом приросту знань в сучасному світі й обмеженим можливостями умов їх засвоєння індивідом. Ця суперечність примушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічного розвитку особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини, до саморегуляції і самоосвіти.

У Меморандумі міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО зазначено: "Фундаментальна природничо-наукова і гуманітарна освіта повинна давати цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, закласти науковий

фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості і правильному вибору індивідуальної програми життя на базі пізнання особливостей, потреб і можливостей людини".

Серед актуальних проблем педагогічної акмеології є питання вивчення факторів продуктивної творчості в професійній діяльності. Цими питаннями займалися такі вчені, як О.О. Бодальов, А.О. Деркач, З.Ф. Есарєва, Н.В.Кузьміна, В.П. Лебедева, В.І. Максимова, О.В. Москаленко, Джон Рівний, Л.А. Рудкевіч, Н.В. Самоукіна, О.Б. Шульц та ін. Фактор розглядається як рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища: істотна обставина в сутнісному процесі, явищі результату [7, с.70].

В акмеологічних дослідженнях професійної діяльності Н.В.Кузьміна визначає групи факторів, що визначають її продуктивність [2, с. 150].

- I – об'єктивні, пов'язані з реальною системою і послідовністю дій педагогів, спрямованих на досягнення необхідного результату.
- II – суб'єктивні, пов'язані із суб'єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності. До них відносяться: мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, задоволеність, творчість. Ступінь їх прояву пояснює суб'єктивні причини, що сприяють досягненню вершин професіоналізму або що перешкоджають цьому процесу.
- III – об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою освіти.

Ураховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження полягала у виявленні основних психолого-педагогічних факторів продуктивності педагогічної діяльності педагога-вихователя загальноосвітньої школи; встановленні того положення – чи є дані фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи і виявленні їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу.

У якості предмету дослідження розглядалася факторна модель виховної діяльності педагога та основні психолого-педагогічні фактори, що визначали рівень її продуктивності [5]. Останню вважаємо продуктивною в тому випадку, коли вчитель за допомогою засобів виховної взаємодії отримує позитивний результат, тобто такий, який відповідає визначеній меті, продукту своєї діяльності (новоутворення в особистісній сфері вихованців, що проявляються у рівні їх вихованості, культурі, знаннях, вміннях, навичках).

У процесі дослідження ми спиралися на розроблену науковцями психологічну структуру людської діяльності, яка вміщує такі блоки: мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси), орієнтаційний (механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності), операційний (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, уміння, навички, звички, майстерність), енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності) і блок оцінки, результативності дій.

Доведено, що професійній педагогічній діяльності притаманні всі атрибути і властивості загального феномену людської діяльності. Вона має специфічні особливості, що пов'язані із виконанням педагогом своїх професійних функцій і які визначають своєрідність предмету педагогічної діяльності. Виховна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності. Своєрідністю виховної діяльності є те положення, що для її продуктивного здійснення необхідні специфічні знання (знання цілей і предмету діяльності, знання засобів, форм та методів виховної взаємодії, за допомогою яких можна досягнути поставлену мету, знання загальної теорії виховної діяльності; знання педагогічної і вікової психології; знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання достоїнств і недоліків власної діяльності; загальнопедагогічні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) у сфері виховання.

Співвідношення між загальним феноменом діяльності, педагогічною і виховною діяльностями можна охарактеризувати філософськими категоріями: „загальне”, „особливе”, „одиничне”. Атрибути, побудова, характеристики людської діяльності проявляються у відповідних рисах, що

притаманні педагогічній і виховній діяльностям. Однак і особливе, й одиничне, якими є педагогічна і виховна діяльності, мають свої специфічні риси.

Тому при формуванні стандартного переліку для аналізу діяльності педагогів загальноосвітньої школи у сфері виховання ми враховували як загальні риси людської діяльності, що проявляються, і особливості, котрі характерні для педагогічної діяльності, так і специфіку виховної діяльності.

Ідеальним варіантом було б включення в аналіз всіх компонентів, які входять в кожний із блоків психологічної структури діяльності. Це б дозволило розглянути об'єкт дослідження з різних сторін. Однак таке завдання не може бути вирішене в межах одного дослідження. У зв'язку з цим було обмежено стандартний перелік лише тими параметрами, аналіз яких відповідав цілям і завданням нашого дослідження.

Мотивація педагогічної діяльності. Це досить складне утворення, яке включає різні види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. А тому в перелік стандарту була включена значна кількість показників, що характеризує і розширює даний параметр. Виділяємо такі основні види мотивів: мотиви вибору професії педагога (соціальні, виховні, особистісні, професійні); мотиви подальшого продовження педагогічної, в т.ч. і виховної діяльності (творче спрямування педагогічної діяльності; загально-соціальні мотиви; мотиви значущого професійного спілкування; мотиви реалізації теоретичних знань у практичній діяльності; мотиви професійної допомоги батькам); мотиви привабливості професії педагога-вихователя (можливість працювати за цікавими програмами, хорошими підручниками, можливість вчити, виховувати учнівську молодь, підвищувати рівень їх інтелектуальної, загальнотрудової, політехнічної підготовки, моральної вихованості, суспільно-політичної та фізичної підготовленості).

Виходячи із основного базового положення дослідження: виховна діяльність – це процес розв'язання множини виховних задач. Ми поряд із сукупністю мотивів педагогічної діяльності вводимо параметри цілепокладання виховної діяльності.

Мотиви діяльності формуються в процесі усвідомлення цілей, виховних задач діяльності.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Важливого значення для продуктивної професійної виховної діяльності педагога має усвідомлення ним її образу-результату. Дослідженнями Г.К. Воїводської, А.С. Тотанової, З.В. Діянової та ін. встановлено, що педагоги по різному відображають у своїй діяльності цілі виховання та навчання. Ефективність у реалізації цілей знаходиться в прямій залежності від здатності педагога підпорядкувати всі види своєї навчально-виховної діяльності провідним цілям педагогічної системи. Тому в стандартний перелік введено параметри, що характеризують цілеспрямованість педагогічної діяльності на: формування в учнів наукового світогляду, ґрунтовних і глибоких загальноосвітніх знань; розвиток інтересу та творчого ставлення до навчання; практичне застосування теоретичних знань у різних видах діяльності; всебічний розвиток учнів; формування готовності до свідомого вибору професії; виховання в учнів прагнення до творчості; залучення їх до активної громадської діяльності.

Результативність виховної діяльності педагога в загальноосвітній школі обумовлюється рівнем сформованості основного соціального, загальноосвітнього фонду особистості старшокласників та їх готовності до вибору професії, продовження освіти, самоосвіти, самовиховання. Результативність, за переконаннями ряду вчених (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна) є одним із головних системоутворювальних чинників особистості і діяльності професійного педагога-вихователя.

Педагогічний стаж. Це важливий показник, оскільки саме в діяльності розвивається і вдосконалюється професійна майстерність педагога-вихователя (С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.). Діапазон оцінок у вибірковій сукупності – від одного року до 42 років.

У процесі дослідження обґрунтовано модель особистісно-орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Проаналізовано відповідні складові

досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: пріоритетність фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти та відповідних технологій.

Таким чином, виділено два основних блоки показників: 1) мотиви вибору професії педагога; мотиви подальшого продовження педагогічної діяльності; мотиви привабливості педагогічної професії; 2) цілеспрямованість та результативність виховної діяльності; 3) педагогічний стаж; професійно-педагогічна підготовленість учителя; рівень успішності у вирішенні педагогом виховних задач.

У результаті проведеного дослідження за допомогою факторного аналізу у різних регіонах України виявлено модель виховної діяльності педагога, яка охоплює наступні компоненти: професійно-педагогічна підготовленість у плані соціальних, етичних, психолого-педагогічних, фахових та методичних знань, а також знань, пов'язаних з наданням допомоги в осмисленні професійних намірів старшокласників. Даний компонент передбачає розвинену здатність педагогів загальноосвітньої школи до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти і формування способів творчого засвоєння базових знань учнів.

Досить яскраво проявляється цілеспрямований характер виховної діяльності педагогів-майстрів. Передусім, ця тенденція відображається на виділених пріоритетних завданнях у виховній роботі вчителів загальноосвітнього закладу: формуванні моральних та соціальних якостей старшокласників, надання допомоги в їх життєвому самовизначенні. Важливо відзначити виділення у процесі дослідження компоненту загальновиховної умілості або виховної майстерності, що виявляє здатність педагога бачити, формулювати і розв'язувати виховні задачі в роботі з учнівською молоддю. Цей компонент як інтегроване утворення має свої особливості. Він більшою мірою насичений

показниками, котрі характеризують особливості виховної діяльності і міру їх розвитку (системність, іноваційність, аналітичність, продуктивність, спілкувальність), рівень розвитку моральних та професійних якостей педагога, рівень сформованості виховних умінь.

Крім того, модель факторної структури, що отримана на основі дослідження виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи містить і достатньо значущий параметр – професійно-педагогічну компетентність, яка відображає ступінь поінформованості та авторитетності педагога в галузі науки, представником якої він є, а також у технологічній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії, спілкування з різними категоріями суб'єктів діяльності. Виділений компонент також охоплює показники, що характеризують аутопсихологічну компетентність. Водночас виділяються сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної взаємодії особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення поставлених виховних завдань. Всі ці якості синтезують особливості професійної самосвідомості педагога-вихователя [5].

Загальним є положення про чинники, що визначають результативність виховної діяльності вчителів, викладачів. Саме цей компонент на думку П.К. Анохіна, Н.В. Кузьміної, є сутнісним системоутворювальним чинником, що перетворює невпорядковану множину компонентів у певну систему. Цей компонент представлений фактором продуктивності виховної діяльності педагога, який передбачає отримання педагогом продуктивного кінцевого результату. Продуктивність є якісною характеристикою виховної діяльності і дає можливість здійснювати квантифікацію або її кількісний вимір. Такий підхід дозволяє ґрунтовно дослідити визначений системоутворювальний компонент: у плані продуктивності, ефективності, успішності щодо вирішення поставлених виховних цілей та завдань.

Таким чином, факторні моделі виховної діяльності педагогів загальноосвітньої школи мають компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, що одержані на літературному та дослідницькому матеріалі. Специфіка досліджуваної моделі полягає у їх змістовому плані і пов'язана

зі специфікою цілей, завдань, предмету, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи. Крім того враховано особливості соціально-політичної ситуації, що склалася в країні, її переходом до ринкових відносин, складними економічними умовами. Останні визначають актуальність проблеми, що досліджується, оскільки від рівня вихованості, культури учнівської молоді та професіоналізму педагогів залежить майбутнє української держави.

Виявлена акмеологічна модель виховної діяльності педагога була реалізована в діяльності Житомирської науково-педагогічної школи „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”, а також у загальноосвітніх закладах Житомирщини та у діяльності навчально-науково-виробничому комплексу „Полісся”, що створено на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Список використаної літератури:

1. Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008 – 156 с. С. 142).
2. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – 376с.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г Акмеологический подход в теории инновационного обучения // Акмеология. СПб.: Питер, 2003. – С. 88-136.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М.: РАГС, 1995. – 208 с.
5. Дубасенюк О.А. Факторні моделі продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія /Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: — Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С.104-175.

6. Кузьмина Н.В. [Головко-Гаршина] Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
7. Кузьмина Н.В. [Головко-Гаршина] Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 210 с.
8. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с.

9. ДОДАТОК

9.1. Питання до заліку з дисципліни «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження».

1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки
2. Сутність процесу наукового пізнання
3. Принципи наукових досліджень
4. Особливості та види наукового дослідження.
5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження.
6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.
7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання.
8. Сутність методології наукових досліджень.
9. Функції методології науки.
10. Рівні методології науки.
11. Методологічні засади проблеми людиноцентризму.
12. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення.
13. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні.
14. Загально-методологічні наукові підходи.
15. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію.
16. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.
17. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності.
18. Ціннісно-сміслові наукові підходи.
19. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.
20. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.
21. Основи учіння про методи дослідження.
22. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження.
23. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження.

24. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження.
25. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження.
26. Метод моделювання у процесі наукового пізнання.
27. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді.
28. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження.
29. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.
30. Опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод.
31. Методи педагогічної діагностики.Тестування.
32. Педагогічний експеримент
33. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.
34. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.
35. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт.
36. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.
37. Організація науково-педагогічного дослідження.
38. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.
39. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження.
40. Етичний аспект дослідження.

9.2. Контрольна робота для студентів 6 курсу магістратури ННІ педагогіки з дисципліни «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження»

Варіант № 1

1. Розкрити мету і завдання наукових досліджень у системі освіти України.
2. У чому полягає специфіка педагогічного експерименту. Проаналізувати види педагогічного експерименту: констатувальний, діагностичний, формувальний.
3. Тест
Логіка індуктивного методу (вибрати один варіант відповіді):
 - а) теорія – факти – узагальнення і систематизація;
 - б) факти – узагальнення і систематизація – теорія;
 - в) узагальнення і систематизація – теорія – факти.

Варіант № 2

1. Проаналізувати функції педагогічної науки.
2. Обґрунтувати вимоги до написання курсових та бакалаврських робіт.
3. Тест
Створення можливості досліджувати основні принципи функціонування об'єкту внаслідок спрощення й узагальнення оригіналу і створення його штучної аналогії дозволяє метод:
 - а) уявного експерименту;
 - б) спостереження;
 - в) проблемного навчання;
 - г) моделювання.

Варіант № 3.

1. Проаналізувати специфіку науково-педагогічного пізнання.
2. Охарактеризувати стисло методи емпіричного дослідження.
3. Тест
Науковий закон це:
 - а) інтуїтивне пояснення явища (процесу)

- б) система теоретичних положень щодо об'єкта дослідження
- в) внутрішній суттєвий зв'язок явищ, зумовлює їх закономірний розвиток

Варіант № 4.

1. Проаналізувати основні види науково-дослідницької діяльності студентів.
2. Охарактеризувати сутність методу анкетування та його види. Наведіть приклади.
3. Тест
Розставте у певній послідовності ступені наукової підготовки:
 - а) докторантура,
 - б) курсова робота,
 - в) студентський гурток,
 - г) бакалаврська робота,
 - д) магістерська робота,
 - е) аспірантура.

Варіант № 5.

1. Охарактеризувати наукові школи: організацію і специфіку діяльності. Наведіть приклади наукових шкіл.
2. Проаналізувати теоретичні методи науково-педагогічного дослідження індукція і дедукція.
3. Тести
Основна мета науково-педагогічних досліджень полягає в:
 - а) діагностиці рівня вихованості і розвитку учнів;
 - б) обґрунтування закономірностей і принципів педагогічного процесу;
 - в) розробка методичних порад щодо організації навчання і виховання дітей.

Варіант № 6.

1. Розкрити сутність методології наукових досліджень.
2. Проаналізувати метод спостережень, його види. Наведіть приклади.
3. Тест
Наукова школа:

- а) навчальний заклад, в якому готують науковців;
- б) державна науково-дослідна установа (університет, інститут; лабораторія), яка працює над вирішенням певних наукових проблем;
- с) неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь; об'єднаних загальною програмою і стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визначеного лідера.

Варіант № 7

1. Проаналізувати функції методології науки.
2. Обґрунтувати важливість методу контент-аналізу.
3. Тест
Результати фундаментальних багаторічних досліджень, у т. ч. дисертаційних, публікуються у вигляді:
 - а) тез
 - б) монографій
 - с) художньо-критичних доповідей.

Варіант № 8

1. Обґрунтувати рівні методології науки.
2. Проаналізувати опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування.
3. Тест
Метод наукового дослідження це:
 - а) система педагогічної взаємодії (розумових і практичних дій) учнів і педагогів, результатом якої є засвоєння нових знань;
 - б) система теоретичних положень про структуру, логіку організації;
 - в) методи, засоби, принципи побудови наукового пізнання;
 - г) система розумових і практичних дій, операцій, процедур, які спрямовані на отримання нових знань про педагогічні явища і процеси.

Варіант № 9

1. Охарактеризувати сучасні наукові підходи до дослідження педагогічних явищ.
2. Проаналізувати особливості експертної оцінки педагогічних явищ.
3. Тест
Ознаки дедукції (перерахувати):
 - а) основа – наукові положення, аксіоми;
 - б) істинність вихідного знання;
 - в) зіставлення загальних положень і емпіричних фактів;
 - г) ефективність залежить від вихідних знань

Варіант № 10

1. Розкрити ознаки методологічної культури молодого дослідника.
2. Проаналізувати основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.
3. Тест
Науковий апарат дослідження не включає:
 - а) актуальність, мету, завдання,
 - б) об'єкт
 - в) предмет
 - г) корекцію
 - д) методи.

Варіант № 11.

1. Охарактеризувати сутність компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутнього вчителя.
2. Проаналізувати стисло методи теоретичного дослідження.
3. Тест
Вивчення і аналіз явища в його генезі передбачає:
 - а) аксіологічний підхід;
 - б) функціональний підхід;
 - в) історичний підхід.

Варіант № 12.

1. Проаналізувати сутність системного підходу у процесі аналізу педагогічних явищ.
2. Виділити і проаналізувати етапи науково-педагогічного дослідження.
3. Тест

Вибрати правильні варіанти формулювання завдань дослідження:

- а) проаналізувати стан досліджуваної проблеми у літературі;
- б) передбачити утруднення учнів у навчанні;
- в) розкрити сутність та структуру досліджуваного явища;
- г) теоретично обґрунтувати педагогічні умови;
- д) підвищити якість знань учнів;

Варіант № 13.

1. Обґрунтувати наукові підходи, які характеризують суб'єктів освіти та їх взаємодію.
2. Проаналізувати метод опрацювання наукової літератури.
3. Тест

Об'єктом методології є:

- а) процес наукового пізнання в його цілісності;
- б) оцінка об'єктивності і достовірності результатів дослідження;
- в) процес упровадження в практику наукових знань.

Варіант № 14.

1. Розкрити логіку, послідовність написання дипломних і магістерських робіт.
2. Проаналізувати вибір методів науково-педагогічного дослідження та їх класифікація Їх реалізація у практичній діяльності.
3. Тест

Предметом педагогічних досліджень є:

- а) сукупність методів оцінювання;
- б) пояснення сутності і закономірностей педагогічних явищ і процесів;
- с) комплекс виховних заходів.

Варіант № 15.

1. Розкрити сутність поняття «методологічна культура педагога».
2. Проаналізувати критерії оцінювання педагогічних досліджень.

3. Тест

Тези це:

- а) повідомлення на конференції, симпозіумі, з'їзді;
- б) практичні розробки, доповнення окремих розділів, тем посібника для використання в навчальній діяльності;
- с) публікація основних думок, положень виступу на конференції для попереднього ознайомлення учасників зі змістом доповіді.

Варіант № 16.

1. Розкрити сутність культурологічного підходу.
2. Проаналізувати етап підготовки дослідження (теоретична частина).
3. Тест.

Технологічний підхід до навчання передбачає (визначити дві неправильні відповіді):

- 1) чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- 2) виокремлення навчальних модулів;
- 3) підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;
- 4) оцінювання поточних результатів,
- 5) упровадження професіографічного підходу;
- 6) корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- 7) підсумкову оцінку результатів.

Варіант № 17.

1. Розкрити сутність аксіологічного підходу.
2. Проаналізувати роль педагогічної практики в науково-педагогічному дослідженні.
3. Тест

Спостереження за діяльністю учнів, діагностика і прогнозування їх розвитку, складання психолого-педагогічних характеристик – це зміст:

- а) організаторської функції;
- б) інформаційно-методичної;
- в) дослідницької;
- г) соціальної (визначити одну правильну відповідь).

Варіант № 18.

- 1. Проаналізувати сутність регіонального підходу у педагогічному дослідженні.
- 2. Розкрити роль науково-практичної конференції як форми представлення результатів наукових досліджень.

3. Тест

Назвати учених дослідників у галузі педагогіки:

- 1. І.А. Зязюн
- 2. Н.Г. Ничкало
- 3. В.О. Смолянський
- 4. О.Я. Савченко
- 5. О.І. Панкретенко
- 6. О.В. Сухомлинська.

Варіант № 19.

- 1. Проаналізувати форми наукових досліджень: фундаментальні, прикладні.
- 2. Розкрити сутність історико-педагогічного підходу в педагогічному дослідженні.

3. Тест

Вставити пропущені слова у тексті.

Методологія педагогіки являє собою ... про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, ... одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства.

Варіант № 20.

1. Розкрити сутність підходів, які характеризують творчий, інноваційний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.
2. Проаналізувати особливості методу інтерв'ю, його види.
3. Тест.

У контексті професіографічного підходу професіограма вчителя це: а) набір якостей, необхідних вчителю; б) система вимог, що ставить професія вчителя до людини; в) якості, за браком яких людина не може бути вчителем (визначити одну правильну відповідь):

Варіант № 21.

1. Проаналізувати особливості цивілізаційного підходу у педагогічному дослідженні.
2. Охарактеризувати теоретичні методів науково-педагогічного дослідження: абстрагування, конкретизація.
3. Тест.

Визначити рівні методології педагогіки, а саме (знайти одну неправильну відповідь):

1. Філософська методологія (філософія).
2. Функціональна методологія.
3. Конкретно-наукова методологія (досягнення самої педагогічної науки).
4. Дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки).
5. Методологія міждисциплінарних досліджень.

Варіант № 22

1. Особливості написання магістерської роботи. Вимоги до її написання.
2. Розкрити сутність методу фокус-групи.
3. Тест

Сутність принцип науковості означає (визначити два варіанти відповіді):

- 1) вивчення передового педагогічного досвіду, інноваційних знахідок;

- 2) відображення в курсі педагогіки традиційних підходів;
- 3) відображення в курсі педагогіки нормативних документів;
- 4) відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки.

Варіант № 23.

1. Охарактеризувати загальнонаукові підходи та особливості їх упровадження у педагогічному дослідженні.
2. Розкрити сутність методу кейс-стаді.
3. Тест

Поняття „наука” охоплює (визначити правильні відповіді):

1. Комплекс навчальних закладів.
2. Учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією і досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;
3. Сукупність науково-методичних праць.
4. Наукові установи, їхнє обладнання;
5. Комплекс форм, методів і способів;
6. Методи науково-дослідної роботи;
7. Наукові поняття і категорії;
8. Керівні науково-педагогічні кадри.
9. Систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, або засобом чи результатом наукового виробництва.

Варіант № 24.

1. Формувальний етап педагогічного експерименту.
2. Розкрити сутність індивідуального підходу у педагогічному дослідженні.
3. Тест
Визначити рівні методології педагогіки (три правильні відповіді), а саме:
 1. Інтегральна методологія.
 2. Філософська методологія.
 3. Особистісно-орієнтована методологія.
 4. Загальнонаукова методологія.
 5. Професіографічна методологія.

6. Конкретно-наукова методологія

Варіант № 25.

1. Проаналізувати специфіку констатувального етапу педагогічного експерименту.
2. Охарактеризувати особливості ресурсного підходу у педагогічному дослідженні.
3. Тест
Поняття «наука» розглядається як (визначити правильні твердження):
 1. Сукупність форм та методів навчання.
 2. Система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності
 3. Одна з форм суспільної свідомості.
 4. Система суспільних суджень.
 5. Найвищий щабель розумового розвитку людини, вершинним і найспецифічнішим досягненням людської культури.

9.3. Варіанти наукових проектів

- 1) Створити та обґрунтувати проект «Сучасне науково-методичне забезпечення вчителя початкової школи».
- 2) Розробити та обґрунтувати проект «Учитель-дослідник нової генерації».
- 3) Розробити та обґрунтувати проект «Новаторські ідеї О.Я. Савченко».
- 4) Створити та обґрунтувати проект «Сучасне науково-методичне забезпечення класного керівника загальноосвітньої школи».
- 5) Створити та обґрунтувати проект «Учитель нової генерації у контексті особистісно орієнтованого підходу».
- 6) Розробити програму науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до виховного процесу учнівської молоді».
- 7) Створити та обґрунтувати проект «Учитель нової генерації у контексті акмеологічного підходу».
- 8) Розробити програму круглого столу: «Креативний учитель у контексті евристичного підходу».
- 9) Розробити програму науково-практичної конференції «Формування професійної компетентності майбутніх учителів: євроінтеграційний контекст».
- 10) Розробити та обґрунтувати проект «Учитель нової генерації у контексті задачного підходу».
- 11) Розробити та обґрунтувати проект «Сучасне науково-методичне забезпечення методичного кабінету у початковій школі».
- 12) Розробити програму методологічного семінару „Роль методологічних знань у науково-дослідницькій і практичній педагогічній діяльності”.
- 13) Розробити проект «Пархомівська школа О.Ф. Луньова».
- 14) Розробити та обґрунтувати проект «Діагностика рівня сформованості професійної компетентності вчителя».
- 15) Розробити програму круглого столу „Науково-дослідницька діяльність як засіб професійної підготовки й самореалізації педагога”.
- 16) Розробити й обґрунтувати проект «Науково-дослідницька діяльність педагога-новатора В.Ф. Шаталова».
- 17) Розробити проект «Модель успішного вчителя».

18) Розробити й обґрунтувати проект «Модель учителя-професіонала» у контексті професіографічного підходу.

19) Розробити й обґрунтувати проект «Професійна кар'єра успішного вчителя».

20) Розробити й обґрунтувати проект «В.О. Сухомлинський – педагог-дослідник».

21) Розробити й обґрунтувати проект «Професійна орієнтація молоді».

22) Розробити й обґрунтувати проект «Проблема педагогічної майстерності у наукових працях І.А. Зязюна».

23) Розробити й обґрунтувати проект «Методологічні поради С.У. Гончаренка».

24) Розробити й обґрунтувати проект «Педагогічні умови особистісно-професійного вдосконалення педагога».

25) Розробити й обґрунтувати проект "Проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів".

26) Розробити й обґрунтувати проект "Проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів".

27) Розробити й обґрунтувати проект "Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців на основі компетентісного підходу".

28) Розробити й обґрунтувати проект "Сучасному вчителю – нові технології".

29) Розробити й обґрунтувати проект "Формування культури педагогічної взаємодії вчителів іноземної мови початкової ланки".

30) Розробити й обґрунтувати проект "Розвиток особистісно-професійної суб'єктності майбутніх учителів». засобами інформаційно-комунікаційних технологій".

31) Розробити й обґрунтувати проект "Шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх учителів засобами ігрових технологій».

32) Розробити й обґрунтувати проект "Змістова характеристика процесу формування професійної компетентності студентів у процесі навчання".

33) Розробити й обґрунтувати проект "Комунікаційні технології як ефективний засіб активізації навчальної діяльності студентів при вивченні педагогічних дисциплін".

34) Розробити й обґрунтувати проект "Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках в початковій школі".

35) Розробити й обґрунтувати проект "Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми з особливими потребами".

36) Розробити й обґрунтувати проект "Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи».

37) Розробити й обґрунтувати проект "Підготовка майбутніх магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності».

38) Розробити й обґрунтувати проект "Підтримка і розвиток талановитої студентської молоді у ВНЗ».

39) Розробити й обґрунтувати проект "Підготовка майбутніх педагогів до формування художньо-естетичних умінь дітей засобами інноваційних технологій".

40) Розробити й обґрунтувати проект "Мала академія наук як передумова формування дослідницьких умінь школярів".

41) Розробити й обґрунтувати проект "Креативність учителя як складова його педагогічної обдарованості".

42) Розробити й обґрунтувати проект "Розвиток педагогічної обдарованості студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу".

43) Розробити й обґрунтувати проект "Розвиток творчого мислення обдарованих старшокласників на заняттях гуртка з інформатики".

44) Розробити й обґрунтувати проект "Діагностика та розвиток інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи".

45) Розробити й обґрунтувати проект "Розвиток інтелектуальної обдарованості дітей старшого шкільного віку через активізацію різних каналів перцептивної модальності".

46) Розробити й обґрунтувати проект "Діагностика та розвиток академічної обдарованості старшокласників".

47) Розробити й обґрунтувати проект "Інноваційні підходи до виявлення, навчання і підтримки обдарованої молоді".

48) Розробити й обґрунтувати проект "Удосконалення інтелектуального потенціалу молоді в процесі науково-дослідної діяльності засобами інноваційних технологій".

49) Розробити й обґрунтувати проект "Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості".

50) Розробити й обґрунтувати проект "Система роботи з обдарованою молоддю у Житомирському державному університеті імені Івана Франка".

51) Розробити й обґрунтувати проект "Розвиток інтелектуальної обдарованості старшокласників засобами гурткової роботи".

Навчальний проект дослідницького спрямування

Вимоги: актуальність, визначення суперечностей, проблема, мета, мотивація, засоби, методи, визначення теми проекту: вивчення досвіду відомих педагогів, наприклад, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, С.Ф.Русової та ін., сучасних педагогів-новаторів, передового досвіду вчителів-майстрів, професіоналів; аналіз результативності діяльності вчителя (чим характеризується професійна діяльність самого вчителя, як він досягнув таких високих результатів; результативна характеристика діяльності учнів, їх досягнення під керівництвом учителя-новатора).

Навчальний проект може розроблятися на основі вивчення діяльності декількох учителів-новаторів.

Крім того можна запропонувати проекти, які висвітлюють актуальний досвід і творчі пошуки у науково-дослідній роботі ВНЗ.

**Навчально-методичне
видання**

Дубасенюк Олександра Антонівна

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку 16.05.16. Папір офсетний.

Формат 60х84/16. Гарнітура Georgia.

Умови, друк. арк. 10,11. Обл.-вид. арк. 10,87.

Тираж 300 прим. Зам.

Віддруковано з готових оригінал-макетів
у комунальному книжково-газетному видавництві «Полісся».

10008 Житомир, вул. Шевченка, 18а.

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру:
серія ЖТ 5 від 26.02.2004 року.*